GHEORGHE CLITAN

GÂNDIRE CRITICĂ

MICROMONOGRAFIE

Editura EUROBIT

IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUVÂNT ÎNAINTE

Această lucrare își propune să evidențieze statutul a două dintre disciplinele aflate în dezbaterea filosofică și pedagogică actuală: **Gândirea critică** și **Logica informală**. Ele nu vor fi prezentate ca fațete ale uneia și aceleiași preocupări, cum se întâmplă destul de des în literatura de specialitate. Prin incursiuni în dezbaterile prilejuite de reformarea postbelică a învățământului nord-american, prin analiza definițiilor date acestor discipline și prin expunerea problematicii abordate de fiecare dintre ele, se va încerca creionarea diferențelor dintre domeniile ce le corespund.

Odată cu luarea în discuție a obstacolelor care le pot apărea în cale, se argumentează pentru o dezvoltare teoretică separată (sub forma unor abordări psiho-logice, pragmatice, iar nu didactice ale argumentării) și pentru complementaritatea aplicării lor „dincolo" de curriculum. În susținerea acestui punct de vedere, se va proceda la o trecere în revistă a deosebirilor de atitudine cu privire la receptarea **Gândirii critice** și **Logicii informale** în spațiul socio-cultural european, acordându-se o atenție specială promovării lor în învățământul românesc.

Ca disciplină de învățământ, **Gândirii critice** i se conturează domeniul de studiu în jurul abilității de a dezvolta capacitățile intelectuale necesare înțelegerii, de a le evalua și de a construi argumente proprii, acceptându-se ideea potrivit căreia în activitatea didactică aspectul formativ joacă un rol deosebit de important, mai mult că uneori însăși transmiterea informațiilor poate avea loc ocolind – aparent – unele din regulile stricte ale logicii, dar nu și principiile argumentării

sau retoricii (care se întemeiază, în ultimă instanță, tot pe respectarea acelor reguli).

În capitolul final, vor fi creionate soluțiile la câteva probleme ale argumentării în gândirea critică (funcția argumentativă a limbajului, analiza critică a argumentului, identificarea argumentelor și surselor de eroare), însă doar cu titlu de exemplu, fără pretenția de a lămuri toate detaliile sau de a epuiza întreaga problematică argumentativă specifică acestui tip de gândire. Am procedat astfel întrucât lucrarea este mai degrabă un curs general-introductiv în domeniul gândirii critice decât o inițiere practică în argumentare.

Autorul

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

1.

IMPUNEREA GÂNDIRII CRITICE ȘI LOGICII INFORMALE CA PRACTICI DE ARGUMENTARE[1]

1.1. Cadrul teoretic al impunerii gândirii critice și logicii informale ca practici de argumentare

A devenit un loc comun faptul că vocabularul filosofic s-a îmbogățit din a doua jumătate a secolului XX cu o serie de termeni ce indică astăzi o mutație dinspre planul teoretic înspre cel practic, aplicativ al argumentării: „gândire critică" (*critical thinking*), „raționare critică" (*critical reasoning*), „argumentare critică" (*critical argumentation*), „logică non-formală", „logică ne-formală" sau „logică informală" (*informal logic*) ș.a.. Acești termeni sunt regăsibili totodată și în nomenclatorul pedagogic contemporan, referitor la reformarea unui curriculum educațional socotit după cel de al doilea război mondial tot mai mult învechit și lipsit de eficiență.

Majoritatea autorilor care iau în discuție această mutație o leagă în special de două fenomene care au marcat gândirea pedagogică și învățământul nord-american: resurecția practică a

[1] Text publicat într-o primă variantă cu titlul „Înfăptuirea practică a argumentării. Gândirea critică și logica informală" în *ROSLIR.. Romanian Semio-logical Internet Review*, Nr. 1/2000, Internet, http://www.cte.usv.ro/roslir, 2000, reluat parțial și dezvoltat apoi în Clitan, G. „Despre receptarea *Gândirii critice și Logicii informale* în spațiul socio-cultural european și românesc", *Revista de științe ale educației*, Anul III, Nr. 1(4), Editura Eurostampa, 2001.

argumentării şi predarea-învăţarea logicii clasice în cadru instituţionalizat. Dacă interesul faţă de practica argumentării s-a impus ca un element pozitiv pentru toţi cei implicaţi în procesul educaţional (formatori şi instruiţi), valenţele învăţământului logicii clasice (generală şi simbolică) au fost cotate şi negativ de o parte a acestora. Drept urmare, în curriculum încep să fie introduse cursuri noi: de logică informală sau de gândire critică.

Cealaltă parte a formatorilor va manifesta rezistenţă faţă de noile cursuri introduse, considerându-le fie un subprodus în raport cu logica autentică, fie un teren de pregătire pentru lucrurile serioase şi substanţiale din următorii ani de studiu sau doar o modalitate de a-i învăţa logică pe studenţii mai slabi. Dacă iniţial aceste cursuri au fost concepute ca simple introduceri în logică (*baby logic*), ulterior ele au fost transformate – datorită reacţiilor negative pe care le-au stârnit – în cursuri de „raţionare critică" (*critical reasoning*), adică în cursuri prin care se urmăreşte învăţarea practică a argumentării [Plantin, C., 1990, p. 200-201, 267-268].

De fapt, existenţa celor două poziţii faţă de predarea logicii este ilustrată de evoluţia manualelor şcolare după 1945. Se vorbeşte de două generaţii de manuale. Manualele din prima generaţie nu ies din canoanele logicii clasice şi reduc orice formă de argumentare la raţionamentele deductive şi inductive, neţinând seama de paralogisme, în vreme ce manualele din generaţia a doua sunt orientate spre teoretizarea gândirii critice sau logicii informale (atât în ipostaza de *baby logic*, cât şi în cea de *critical reasoning*).

Începând însă cu anii '80-'90 apare o a treia generaţie de manuale care indică tendinţa – şi dintr-o parte, şi din alta – de a împăca, într-o nouă expunere şi sub spectrul practicii argumentării, nu al teoriei argumentării, elementele logicii

clasice cu cele ale gândirii critice sau logicii informale, utilizând un instrumentar pragmatic.

Cadrul teoretic ce a făcut posibilă o atare evoluție este cel al distincțiilor generate de scindarea pragmatismului american în *pragmatism de stânga* (gen J. Dewey) și *pragmatism de dreapta* (gen Ch. S. Peirce) sau, după spusele lui Peirce, în *pragmatism* și *pragmaticism*: *cunoaștere subiectivă* (didactică, educațională etc.) – *cunoaștere obiectivă* (științifică, instituționalizată) (distincție de factură epistemologică) și *child-centered education* (educația centrată pe copil) – *subject-centered education* (educația centrată pe obiectul de învățământ, pe subiectul acestuia) (distincție de factură pedagogică).

Există astăzi două maniere de a utiliza instrumentarul pragmatic: sub auspiciile a ceea ce îndeobște se numește *filosofie pragmatică* și sub cele ale *pragmatismului*. În primul caz se spune că avem de-a face cu o abordare pragmatică în sens larg (a filosofiei analitice influențate pragmatic), iar în cel de-al doilea cu una în sens restrâns (pragmatistă, chiar dacă putem distinge între mai multe tipuri de pragmatism).

Filosofia pragmatică ar avea un spectru de aplicații mai larg decât pragmatismul (și anume: epistemologia, filosofia științei, filosofia limbajului, lingvistica și etica), ea nefiind doar „o familie de poziții, ci mai degrabă un *program de cercetare filosofică*". Strict vorbind aici despre discursul științific, abordările pragmatiste ar relaționa cunoașterea și raționalitatea specifică lui „cu scopurile celui ce cunoaște", în timp ce epistemologia (și filosofia științei) pragmatică le caracterizează „în termenii funcționării lor în propriul context".

Deşi filosofia pragmatică s-a dezvoltat în (şi pe) urma pragmatismului clasic (Peirce, James, Dewey ş.c.l.), „ca o generalizare graduală de la analiza îngustă a scopurilor la analiza mai largă a tuturor tipurilor de *context* şi de *receptivitate-la-context*", astăzi pragmatismul a rămas doar o „specializare" a acestei filosofii, „care se concentrează asupra unei anumite *părţi* a contextului, anume asupra *scopurilor* subiectului, şi reduce dependenţa-de-context în ultimă instanţă la acest *aspect* al contextului".

Stării de fapt creionată mai sus i s-au dat mai multe explicaţii, dar în principal se vorbeşte de o „pragmatizare graduală a filosofiei neopozitiviste începând cu anii '70" (Rorty) şi de o veritabilă „cotitură pragmatică" (Stegmüller). Marcând o asemenea cotitură, pragmatismul pune adevărul credinţelor umane (*beliefs*: convingeri, opinii, cunoştinţe) în relaţii de dublă dependenţă: faţă de uzajul sau întrebuinţarea expresiilor şi faţă de contextul utilizării acestora [Schurz, G., 1998, p. 39-45, 47, 50].

În primul caz, teza principală a pragmatismului este că adevărul credinţelor nu poate fi stabilit pe baza unor asumpţii metafizice dogmatice despre lumea externă, ci numai în termenii succesului acţiunilor noastre, ele însăşi bazate pe credinţe cu privire la anumite scopuri. Cum aceste scopuri pot fi interne cunoaşterii (observaţie, predicţie şi control) sau externe ei (interese social-practice şi hedoniste), iar în cadrul pragmatismului li se acordă importanţă diferită pentru actul cognitiv, s-a propus distincţia între un pragmatism „intern" şi unul „extern".

În al doilea caz, se vorbeşte de o triplă contextualizare a acţiunilor cognitive şi a credinţelor ce le însoţesc:

1) *contextul epistemic-cognitiv*: vizează cunoaşterea de fundal (*background knowledge*: asumpţiile şi credinţele

de fundal, cunoaşterea procedurală tacită), pe fondul căreia un argument sau o teorie oarecare îşi exercită rolul cognitiv;

2) *contextul ostensiv-indexical*: cuprinde situaţia observaţională, acţiunea şi limbajul în care se desfăşoară un anumit comportament epistemologic şi la care respectivul comportament se referă de regulă în mod tacit, uneori chiar incomplet;

3) *contextul practic-normativ*: este contextul asupra căruia pragmatismul tradiţional şi-a restrâns atenţia, referindu-se la scopurile şi intenţiile teoriilor sau metodelor ştiinţifice şi privindu-le ca pe nişte mjloace necesare finalizării activităţii cognitive.

Strict pragmatist abordând lucrurile, contextul poate fi „o nouă categorie explicativă, o nouă categorie de comparaţie, un nou vocabular descriptiv, un nou scop privat sau politic, cea mai recentă carte pe care am citit-o, ultima persoană cu care am vorbit; posibilităţile sunt nelimitate". Singura condiţie pentru ca ceva să devină context este ca acel ceva să infuenţeze reţeaua credinţelor de care dispunem („deprinderi de acţiune") în sensul „creşterii numărului credinţelor care se adugă sau se scad la reţea".

Apariţia contextelor noi odată cu schimbarea credinţelor a fost numită „recontextualizare", numărul contextelor noi fiind direct proporţional cu numărul schimbărilor. Chiar dacă posibilităţile recontextualizării sunt nelimitate, după modul în care relaţionează credinţele cu propoziţiile sau cunoştinţele dobândite contextele pot fi împărţie în două genuri:

1) cele prin care dobândim noi seturi de credinţe „faţă de unele dintre propoziţiile anterioare din repertoriul nostru";

2) cele prin care dobândim credințe față de noi propoziții („candidați la valoarea de adevăr"), „propoziții față de care înainte nu aveam nici o atitudine" (nici o credință).

Deosebirea între aceste înțelesuri ale contextului este doar una „de grad" și „coincide în mare cu distincția dintre inferență și imaginație și cu distincția dintre traducere și învățarea limbii". Inferența presupune un „spațiu logic fix", fără „noi candidați la statutul de credință", în vreme ce prototipurile imaginației sunt „utilizările metaforice noi ale unor cuvinte vechi", „invenția unor neologisme" sau „relaționarea unor texte până atunci fără legătură".

Distincția epistemologică ce corespunde deosebirii dintre inferență și imaginație este „distincția dintre «raționalitate» și altceva". Raționalitatea unei cercetări înseamnă „a rămâne în spațiul logic dat la începutul cercetării" și „a oferi un argument în favoarea credințelor la care ajungem la sfârșitul cercetării prin referirea la credințe pe care le dețineam la începutul ei".

Epistemologia tradițională consideră că „există o echivalență (chiar dacă imperfectă) între a fi științific și a fi rațional", reducând cercetarea rațională la „situarea" și explicarea lucrurilor într-un context familiar și la „traducerea" lor într-un vocabular corespunzător spațiului logic fix (al „logicii confirmării" sau al „logicii explicării").

Analiza conceptuală – cel mai rafinat produs al tradiției analitice – nu iese nici ea din canoanele unei întreprinderi de acest gen atunci când își propune „de a traduce fiecare expresie neclară în una clară, unde «clar» înseamnă ceva de genul «accesibil oricărui cercetător rațional»".

Presupoziția pe care se întemeiază variantele epistemologiei tradiționale – chiar contextualiste fiind – este cea a „cunoașterii ca reprezentare" și se caracterizează fie

prin favorizarea contextului obiectului („realism" sau „esențialism"), fie prin supralicitarea contextului subiectului („relativism" sau „instrumentalism"). Depășirea pragmatistă a limitelor trasate de această presupoziție este posibilă prin „disoluția cercetării într-o țesătură de credințe ce se auto-înnoiește", adică prin interpretarea cercetării ca „un proces de rețesere a credințelor și nu de descoperire a naturii obiectelor" [Rorty, R., 2000, p. 188-190, 194-195].

Pornind de la distincția dintre scopurile cognitive și scopurile afectiv-hedoniste ale acțiunilor umane, în literatura pragmatistă actuală se mai vorbește – pe lângă pragmatismul "intern" și cel "extern" – de un pragmatism "de dreapta" și unul "de stânga". Primul tip de pragmatism (Peirce, C.I. Lewis, Putnam, Rescher ș.a.) trasează drumul impersonal și intersubiectiv în realizarea cu deplin succes a cunoașterii, celălalt (James, C. S. Schiller, Rorty, Stich ș.a.) relativizează și subiectivizează cunoașterea și raționalitatea.

Schimbarea de perspectivă dinspre primul spre celălalt ar fi echivalentă cu trecerea de la raționalitatea obiectivă (bazată pe standardele impersonale ale utilizării limbajului) la relativizarea și subiectivizarea cunoașterii (bazată pe standarde personale de întrebuințare sau acțiune) [Rescher, N., 1998, p. 24-38].

Evoluțiile de mai sus, sesizabile astăzi în cadrul pragmatismului, se leagă de disputa filosofică ce l-a făcut pe Peirce să distingă între „pragmatism" (denumire asociată cu pragmatismul deviant: „extern" sau „de stânga", în terminologia contemporană) și „pragmaticism" (noua denumire propusă pentru pragmatismul său autentic: „intern" sau „de dreapta", potrivit aceleiași terminologii). Peirce ajunge la o atare distincție în urma analizei metodelor de

gândire proprii comportamentului epistemic (sau conduitei umane, în general).

Constatarea de la care pleacă este că viața umană e deopotrivă loc al experiențelor individuale și laborator al experimentelor sociale. Datorită acestui fapt, orice conduită apare ca fiind în același timp o „chestiune" de experiență și una de experimentare. Experiența este individuală (afectivă și subiectivă), în vreme ce experimentarea se realizează tipic (rațional și obiectiv). Cum gândirea științifică are de a face cu raționalul și obiectivul, numai experimentul trebuie instituit în obiect de studiu al ei.

Experimentatorul tipic reprezintă modelul omului de știință și urmărește pe de o parte găsirea acelor norme care să funcționeze ca o „rețetă" pentru înfăptuirea cu succes a experimentului, iar pe de altă parte posibilitatea descrierii satisfăcătoare a acestuia. Asemeni experimentatorului ideal, filosoful (pragmatician, bineînțeles) trebuie să-și subsumeze eforturile unui dublu deziderat:

1) identificarea „relevanței imaginabile asupra conduitei vieții" pe care o poate avea un concept, altfel spus „semnificația rațională a unui cuvânt sau a unei alte expresii";
2) definirea semnificației raționale ca totalitate a „fenomenelor experimentale pe care afirmarea sau negarea unui concept le-ar putea implica", definiție numită „maxima pragmatismului".

Numai în formulările de mai sus, dezideratul exprimă esența pragmatismului autentic, mai bine zis a pragmaticismului. Aceasta poate fi și mai ușor înțeleasă dacă se are în vedere faptul că „trăsătura cea mai remar-cabilă a noii teorii a fost aceea de a recunoaște o conexiune inseparabilă între cunoașterea rațională și scopul rațional".

Maxima pragmaticismului redă această conexiune prin formularea cea mai largă pe care a primit-o: „întreaga semnificație intelectuală a unui simbol oarecare constă din totalitatea modurilor de conduită rațională care, în funcție de toate împrejurările și dorințele posibile, ar decurge din acceptarea simbolului" [Peirce, C. S., 1990, p. 177-179, 202].

În acest cadru filosofic s-a pus problema înlocuirii „logicii bunului-simț" – dominantă în învățământul nord-american al vremii – cu o logică elaborată, fundamentată teoretic, dar alta decât logica clasică. Noua logică a fost numită „logică a cercetării", iar introducerea ei a avut ca efect în plan curricular nu doar indicarea unui set de teme și o succesiune de lecții pentru fiecare disciplină științifică predată (cum cere, de altfel, bunul-simț), ci și surprinderea setului de relații prealabile presupuse a exista între ele.

Interesant de remarcat este faptul că această logică accentua mai mult rolul abilităților subiectului didactic (formatori, instruiți) decât cel al relațiilor dintre „subiectele" de conținut informațional. Direcția nouă din logică a favorizat într-o bună măsură impunerea **Gândirii critice** ca disciplină academică și este reprezentată cel mai bine de J. Dewey (1909, *Who We Think*; 1938, *Logic: The Theory of Inquiry*).

Cum gândim? este întrebarea de la care acest autor pleacă, răspunsul formulat la ea identificând modul în care oamenii gândesc cu modul în care ei își realizează la un moment dat cercetările, ceea ce la nivelul bunului simț se regăsește ca identificare a gândirii cu experiența umană.

Detalierea răspunsului a fost făcută de către autor în mai mulți pași, dintre care aici vor fi reținuți trei:

1) identificarea greşelilor caracteristice logicii tradiţionale;
2) definirea cercetării/gândirii;
3) analiza structurii cercetării/gândirii.

Potrivit lui J. Dewey, logica tradiţională – ca teorie a formelor logice – se află în situaţia de a greşi de fiecare dată când îşi consideră obiectul (formele logice) ca fiind *extern* gândirii, *a priori* sau *transcendent*. De fapt, formele logice au caracter obiectiv (adică „revin obiectului când acesta din urmă este supus cercetării controlate"), dar se modifică („ca o consecinţă a operaţiilor" gândirii), deşi de regulă foarte încet („odată cu schimbările din tranzacţiile obişnuite în care se angajează indivizii şi grupurile şi cu schimbările care apar în consecinţele acestor tranzacţii").

Schimbarea de perspectivă cu privire la formele logice permite logicului să evite cele trei greşeli evidenţiabile din istoria sa:

1) logicul este independent de stările sau procesele subiective şi „mentaliste";
2) formele logice sunt independente faţă de realitatea empirică, istorică a „materialelor" în care se găsesc înscrise şi care le preced existenţa;
3) teoria logică se cantonează în neobservabil, transcendental şi „intuiţional".

Înlăturarea greşelilor caracteristice logicii tradiţionale atrage după sine şi eliminarea diferenţei exagerate dintre psihologic şi logic, adică dintre „modurile în care oamenii gândesc *de fapt* şi prescrierea modurilor în *care ar trebui* să gândească". Astfel, logicul nu mai este identificat cu o sumă de norme provenind din surse exterioare şi independente de experienţă, iar gândirea poate fi definită ca „modul în care oamenii la un moment dat îşi realizează cercetările".

Detalierea definiției gândirii arată și mai bine de ce între gândire și cercetare se poate pune semnul identității: „*Cercetarea este transformarea controlată sau dirijată a unei situații nedeterminate într-una care este astfel determinată în distincțiile și relațiile ei constitutive încât convertește elementele situației originare într-un tot unificat*". Pentru a înțelege corect această definiție, se procedează la deosebirea operațiilor cercetării de elementele din structura sa.

Un prim tip al operațiilor de cercetare ar putea fi numit „observațional" întrucât, referindu-se la materialul faptic ca la un obiect de studiu „ideațional sau conceptual" (reprezentat „prin mijloace și scopuri posibile de soluționare"), „anticipează o soluție și se detașează de fantezie" (în măsura în care provoacă și direcționează noi observații care produc un nou „material faptic").

Un al doilea tip al operațiilor cercetării este numit „existențial", fiind compus din „activități care implică folosirea tehnicilor și organelor de observație", mai bine-zis din „acțiuni de evidențiere, selecție și aranjament" bazate pe operațiile observaționale. Apelativul „existențial" e folosit pentru a desemna acest tip de operații întrucât ele „modifică situația existențială anterioară, aduc în discuție condiții până atunci obscure și îndepărtează spre fundal aspecte care la început erau evidente".

În fine, al treilea tip al operațiilor de cercetare a fost denumit „experimental" și apreciat drept „central" în tratarea judecății, raționamentului sau discursului rațional. Operațiile experimentale aduc „modificări temporale" condițiilor cercetării, elementelor ei constitutive, dar mai ales obiectului său de studiu, constând fie în „reordonarea condițiilor de mediu cerute pentru a produce o situație ordonată și

unificată", fie în introducerea de succesiuni temporale între elementele constitutive cercetării sau obiectului de studiu (transformându-le în faze de cercetare ordonate şi unificate temporal).

Cele trei tipuri de operaţii deţin ponderi diferite şi se regăsesc în fiecare dintre elementele cu caracter de fază ale cercetării:

1) condiţiile antecedente cercetării: situaţia nedeterminată;
2) instituirea unei probleme: situaţia problematică;
3) determinarea soluţiei unei probleme: situaţia rezolutiv-progresivă;
4) raţionamentul: situaţia argumentativ-relevantă;
5) operaţionalizarea faptelor-semnificaţie: situaţia reprezentativ-semnificantă;
6) raportarea cercetării ştiinţifice la cercetarea bazată pe bunul simţ: situaţia generalizant-unificatoare.

Care au fost elementele prin care noua logică a cercetării a favorizat apariţia **Gândirii critice** şi **Logicii informale**? Drept exemplificare, aici vor fi reţinute numai cele care au determinat mutaţii semnificative atât în logică, cât şi în teoria pedagogică. Punctul de vedere spre care acestea conduc este că o gândire critică – având, deopotrivă, un caracter activ şi metodic – trebuie să se axeze pe grija de „a aborda orice credinţă sau presupusă formă de cunoaştere în lumina temeiurilor care o susţin şi a viitoarei concluzii spre care tinde".

Dacă în logica tradiţională raţionamentul – ca inferenţă – este identificat cu silogismul şi implicaţia (identificare conducând adesea la „confuzii serioase"), în noua logică el este înţeles ca raţionare sau discurs raţional ce „dezvoltă conţinuturile de semnificaţie ale ideilor în relaţia lor

reciprocă", adică fundamentează „semnificația ca semnificație" în cadrul unui sistem de propoziții. J. Dewey precizează că rostul acestuia devine unul argumentativ, reieşind şi mai clar din aceea că „ideea sau semnificația direcționează activitățile când este dezvoltată în discurs, iar când este transpusă în faptă furnizează materialul probator necesar".

Privitor la mutațiile teoretice din pedagogie, raportarea în calitate de produs a cunoaşterii la cercetare a făcut ca materialul cercetat „să releve proprietăți distincte ce necesită să fie desemnate prin termeni distincți". Astfel, dacă prin cunoaştere se înțelege „cercetare în curs", materialul cercetat va fi denumit „obiect" sau „subiect de studiu" (*subject matter*), iar când cunoaşterea este privită ca „rezultat al cercetării", materialul cercetat se va numi „conținut" (*content*) sau „conținut propozițional" (informațional).

În mod similar, când obiectul de studiu este produs şi ordonat într-o formă stabilă cu ajutorul cercetării denumirea lui va fi aceea de „obiecte" sau materii de cercetare, respectiv de învățământ, iar dacă el apare privit anticipativ se vorbeşte de „obiective" (efecte urmărite) sau „mijloace" (conținuturi) de cercetare, în speță educaționale [Dewey, J., 1992, p. 193-198].

1.2. **Experimentul curricular nord-american de înfăptuire practică a argumentării**

Primul curs în al cărui nume apare expresia „gândire critică" (1941, *An Experiment in the Development of Critical Thinking*) n-a fost străin de aceste modificări conceptuale. Autorul său, Edward Glaser, s-a impus totuşi nu ca

teoretician, ci ca autor al unuia dintre cele mai utilizate teste de gândire critică (**Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal**). Potrivit lui Glaser, „gândirea critică este un nume pentru efortul continuu de a examina orice credință sau orice presupusă formă de cunoaștere în lumina evidenței pe care se bazează și, mai mult, a concluziilor spre care tinde" [Thomson, A., 1996, p. 4].

Astfel înțeleasă, gândirea critică presupunea inițial o dimensiune filosofică (întemeierea actelor de credință și de cunoaștere) pe care trecerea vremii a subsumat-o celei educaționale. În zilele noastre, instrumentele ei au dobândit o dimensiune accentuat aplicativă în domenii precum: învățământul superior, *training*-ul profesional, educația vocațională și determinarea potențialului prospectiv al instruiților.

Nivelul de învățământ la care disciplina gândirii critice s-a impus fără probleme este cel al colegiilor, adică al primului ciclu de învățământ superior. Aici, departamentele de filosofie s-au arătat cele dintâi interesate de elaborarea unor cursuri precum **Gândirea critică** sau **Logica informală**, mai cu seamă de aportul acestora la îmbunătățirea argumentării și examinării.

Departamentele de pedagogie din cadrul colegiilor s-au axat pe elaborarea unor teste de evaluare a gândirii critice, ceea ce era în pas și cu orientarea departamentelor de filosofie înspre aspectele neformale ale predării-învățării logicii, și cu mișcarea didacticii înspre obiectivele educaționale, înspre evaluare și argumentare (în dauna conținuturilor) sau chiar înspre elementele de psihologie statistică.

Extinderea acestor preocupări la nivelul învățământului preuniversitar (*pre-college teaching*) s-a făcut prin

introducerea disciplinelor de **Gândire critică** şi **Logică informală** în curriculum-ul oficial, ceea ce concorda cu obiectivele aşa-numitei „mişcării a filosofiei pentru copii" (*the philosophy for children movement*). Aici, ca şi la nivelul colegiilor, utilizarea testelor de evaluare se înscria în cerinţele şi moda noului tip de învăţământ promovat.

Un exemplu de schimbare a opticii educaţionale îl constituie cercetarea practică iniţiată postbelic de **Grupul de studiu al matematicii şcolare (School Mathematics Study Group**, prescurtat **S.M.S.G.**) întemeiat în 1958 la Universitatea Stanford. Apreciat drept una dintre cele mai mari acţiuni de elaborare a curriculum-ului care au existat vreodată, proiectul acestui grup aduce plusul organizatoric necesar performanţei de vârf.

Procesul de învăţământ se va cantona de aici încolo nu în transmiterea de cunoştinţe, ci în axarea elevilor pe adevăratul spirit de cercetare, pe descoperirea principiilor generale ce stau la baza materiei de învăţământ, pe descoperirea structurii cunoştinţelor predate, pe metodele preponderent experimentale sau de muncă intelectuală individuale şi pe tehnicile moderne de comunicare.

Pedagogia a resimţit o asemenea orientare ca ridicându-se împotriva enciclopedismului tradiţional şi a supraîncărcării curriculum-ului, altfel spus ca deplasând accentul – în spirit deweyan – dinspre predarea cunoştinţelor (*knowledge centered*) înspre preocupările copiilor (*child centered*), dinspre organizarea logico-didactică a conţinuturilor de învăţământ înspre practica logico-argumentativă a învăţării [Clitan, G., 1999, p. 24-25].

Un alt exemplu, de această dată referitor la gândirea critică, este cel al proiectului realizat pe **Internet** de către **Longview Community College** (una dintre filialele ce ţin de

Metropolitan Community College) şi denumit *Critical Thinking Across the Curriculum Project*. Scopul acestui program îl constituie „proiectarea în curriculum" a problematicii gândirii critice, dar aşa cum reiese ea din viaţa reală. Altfel spus, se urmăreşte identificarea şi sistematizarea resurselor gândirii critice pentru a o introduce în curriculum ca disciplină de învăţământ cu caracter formativ.

Cum atingerea obiectivului este condiţionată de resursele disponibile, sunt avute în vedere atât resursele interne (produse de aplicanţii programului), cât şi cele externe (utilizabile de pe site-urile de **Gândire critică** ale **Internetului** sau din orice altă sursă demnă de încredere), împărţite însă după problematică în alte două categorii: „resurse de nucleu" şi „resurse specifice disciplinei".

Nu vom zăbovi în cele ce urmează asupra modului în care sunt prezentate categoriile de resurse, el putând fi văzut prin accesarea *Programului* cu ajutorul oricărui motor de căutare pe **Internet**. Vom lua în discuţie numai problemati-ca subsumată **Gândirii critice** prin acel mod de a prezenta resursele, încercând să surprindem totodată şi raporturile în care sunt aşezate – la nivelul colegiilor şi din prisma practicii argumentative – principalele discipline ale **Curriculum**-ului nord american.

Să începem însă cu trecerea în revistă a elementelor necesare studiului **Gândirii critice,** precizând că ele ţin mai degrabă de comportamentul educaţional al indivizilor decât de cultura lor teoretică:

1) deprinderi de metodă în practica filosofiei;
2) cunoştinţe privind valoarea gândirii critice în general;
3) elemente de istorie sumară a logicii;
4) înţelesuri (definiţii) principale date gândirii critice;
5) abilităţi de predare-învăţare a gândirii critice.

În ceea ce priveşte problematica propriu-zisă a disciplinei, ea este structurată după cum urmează:

1) probleme legate de „conceptele-cheie" (*core concepts*):

A) probleme vizând enunţurile:

a) rolul enunţurilor în argument;

b) tabele de adevăr pentru enunţuri;

B) probleme relative la analiza şi structura argumentelor:

a) recunoaşterea premiselor unui argument;

b) recunoaşterea concluziei argumentelor;

c) recunoaşterea argumentelor în orice situaţie apar;

d) distingerea argumentelor deductive de cele inductive;

e) identificarea argumentelor valide şi a celor „sănătoase" (*sound arguments*),

f) evidenţierea formelor de argumentare valide standard;

g) adăugarea de premise sau concluzii false;

h) explicitarea argumentelor tacite (*hidden arguments*);

C) probleme referitoare la corectitudinea formulării argumentelor:

a) reguli generale privind structura argumentului bun în citire şi scriere,

b) evidenţierea premiselor în pasajele lungi;

c) tehnici de simplificare/parafrazare a argumentelor;

D) problema diagramării argumentelor: „graficul curgerii" (*flow chart*) argumentului analizat;

2) probleme privind stabilirea adevărului premiselor:

A) problema susţinerilor (*claims*) în argumentare:

a) susținerile conceptuale;
b) susținerile empirice;

B) problema justificării sau întemeierii premiselor conceptuale:
a) critica teoriilor conceptuale;
b) diagrame pentru evaluarea premiselor conceptuale;
c) formularea de argumente bune cu premise conceptuale;

C) problema evaluării adevărului premiselor empirice:
a) diagrame de evaluare a premiselor empirice;
b) inducția argumentelor cu premise empirice;
c) rolul analogiilor în argumentare;
d) diagrame utilizate în analiza analogiilor;
e) argumente înșelătoare (*fallacies*) conectate cu analogii;
f) statistică și argumente înșelătoare statistice;
g) argumente cauzale;
h) utilizarea graficelor și mijloacelor de vizualizare pentru ascunderea adevărului;
i) utilizarea elocventă a faptelor pentru susținerea opiniilor și nu doar a judecăților de raționare;
j) formularea de argumente bune cu premise empirice;

3) probleme ale raționării prin argumente înșelătoare neformale:
A) argumentele înșelătoare informale;
B) argumentul „omului de paie" (*straw man*);
C) argumentul falsei dileme;
D) argumentul „pantei alunecoase" (*slippery slop*);
E) argumentul negării antecedentului;
F) argumentul afirmării consecventului;

G) argumentul echivocației;
H) argumentul circular (*beginning the question*);
I) argumentul apelului la forță;
J) argumentul apelului la milă;
K) argumentul *ad hominem*;
L) argumentul *tu quoque*;
M) argumentul apelului la autoritate;
N) diagramarea argumentelor înșelătoare;

4) probleme ale topicii adiționale:
A) sursele informației pentru luarea deciziei critice:
a) „cunoașterea din cărți" (*book knowledge*);
b) experiența;
c) noutățile, experții etc.;
d) diagramarea și mijloacele de vizualizare ca modalități de ascundere a adevărului;
B) bibliografia **Gândirii critice**;
C) resursele **Gândirii critice** (ca scriere și citire critică) din afara curriculum-ului.

Specific colegiilor nord americane este faptul că s-a încercat nu doar prinderea gândirii critice ca disciplină de sine stătătore în curriculum, ci și integrarea ei în arii disciplinare specifice sau practicarea sa în viața de zi cu zi a omului, deci „dincolo" de curriculum. *Programul* analizat mai sus este grăitor în acest sens, el stabilind odată cu resursele **Gândirii critice** și ariile disciplinare în care poate fi integrată potrivit resurselor disponibile. El mai cuprinde măsurile de formare a instructorilor angajați în această integrare [1996, *Critical Thinking Across the Curriculum Project*, **Internet**, http://www.kcmetro.cc.mo.us].

Referitor la arii, ele sunt prezentate – din perspectiva integrării **Gândirii critice** în cadrul lor – după cum urmează:

1) ştiinţele sociale: **Psihologie, Istorie, Economie, Filosofie, Sociologie, Servicii umane şi Ştiinţe politice;**
2) ştiinţele umaniste: **Ştiinţe filologice, Artă, Muzică;**
3) ştiinţă şi matematică: **Astronomie, Geologie, Biologie, Fizică, Chimie, Matematică;**
4) ştiinţele vocaţionale: **Automotivaţie, Sisteme de oficiere, Afaceri, Nursing;**
5) ştiinţele învăţării: **Scriere, Citire, Consiliere.**

Un rol important pentru impunerea curriculară a gândirii critice şi logicii informale l-au avut cursurile de gândire critică sau logică informală postbelic elaborate. Cel mai mare impact l-au înregistrat cursurile lui Kahane (1971, *Logic and Contemporary Rhetoric*), Scriven (1976, *Reasoning*), Toulmin (1979, Toulmin, Rieke & Janik, *An Introduction to Reasoning*), Woods & Walton (1982, *Argument: the Logic of the Fallacies*), Fogelin (1982, *Understanding Argument*), Blair & Johnson (1983, *Logical self-Defense*), Hallet (1984, *Logic for the Labirint*), Govier (1985, *A Practical Study of Argument*), Moore & Parker (1986, *Critical Thinking. Evaluating Claims and Arguments in Everyday Life*), Kelley (1988, *The Art of Reasoning*), Walton (1989, *Informal Logic. A Handbook for Critical Argumentation*), Norris & Ennis (1989, *Evaluating Critical Thinking*), Paul (1990, *Critical Thinking*), Scriven & Fisher (1996, *Critical Thinking: defining and assessing it*).

Aceste cursuri au favorizat aprecierea rolului jucat de practica argumentării în predarea-învăţarea disciplinelor de învăţământ (inclusiv a logicii clasice) la nivel universitar în următorii termeni [Plantin, C., 1990, p. 200, 267]:

1) studenţii citesc, dar întâmpină dificultăţi cu privire la înţelegerea a ceea ce citesc şi chiar dacă dau răspunsuri

bune la întrebările care li se pun, ei nu par să sesizeze implicațiile întrebărilor sau răspunsurilor; învățământul de acest gen nereușind să transmită principalul ingredient al oricărei formări profesionale: deprinderea de a gândi (*thinking skills*);

2) responsabilii instituțiilor de învățământ se interesează mai mult de formatori (ca ei să predea bine disciplinele în care sunt specializați) și mai puțin de cei care sunt formați (de capacitățile sau abilitățile intelectuale pe care instruiții trebuie să și dezvolte pentru a se specializa într-un domeniu anume);

3) profesorii, la rândul lor, chiar dacă sunt competenți se simt din ce în ce mai stresați, iritați, vinovați și responsabili de faptul că formația pe care au primit-o nu îi ajută să îi învețe pe studenți deprinderea de a gândi (adică altceva decât au fost ei înșiși învățați să predea).

În facultăți, explicațiile date modificării de atitudine vizavi de rostul argumentării au pus accent pe cererea studenților de a îmbina teoria cu practica în predare și învățare, cursurile introductive de logică generală și simbolică părându-li-se neinteresante. S-a apreciat că majoritatea studenților ar prefera, în locul unor asemenea cursuri, unul tratând despre raționamentul cotidian, despre argumentările care se întâlnesc referitor la rasism, la poluare, la sex, la războiul atomic, la explozia demografică și, în general, la toate problemele cu care se confruntă umanitatea începând din a doua jumătate a secolului XX. Printr-un astfel de curs, ei consideră că și-ar putea dezvolta talentul de a raționa asupra problemelor de care se lovesc în viața de zi cu zi: SIDA, avortul, horoscopul, pilulele contraceptive, capitalismul, corupția, drogurile, dieta, duplicitatea [Kahane, H., 1995, p. XI].

Cererile studenților referitoare la îmbinarea perspectivei teoretice cu cea practică sunt în concordanță, de altfel, cu însăşi obiectivele mişcării de reformare a învățământului logic cunoscută sub numele de *gândire critică* sau *logică informală*. Chiar dacă această mişcare nu a beneficiat la început de un program organizat, bazându-se pe o serie de interese sau probleme împărtăşite de un mare număr de profesori şi teoreticieni, ea a evoluat în concordanță cu obiectivele pedagogice şi teoretice ale vremii, făcând astăzi – după cum am văzut – obiectul unor programe de mare anvergură.

În plan pedagogic s-a urmărit, de-a lungul vremii, atât modificarea conținutului cursurilor universitare şi manualelor şcolare axate pe dezvoltarea raționamentului logic, cât şi elaborarea unor teste de evaluare a gândirii critice. În plan teoretic s-a încercat găsirea de soluții pentru toate problemele legate de evaluarea logică neformală. Progresele teoretice au fost mai puțin remarcabile la început, dar cercetările se află actualmente în plin avânt. [Blair, A., 1991, p. 79].

Sub ambele aspecte, până la urmă, succesul nu s-a lăsat prea mult aşteptat. Din punct de vedere pedagogic, gândirea critică şi logica informală au fost subsumate mişcării de reformare a învățământului nord-american postbelic (trecând de la statutul de slogan politic la cel de discipline de învățământ), în vreme ce, pe plan teoretic, ştiința raționării corecte – adică logica – s-a văzut obligată de a face loc şi artei de a raționa (urmând fie calea practică a gândirii critice, fie teoria non-formală, neformală sau informală a logicii).

Drept urmare, după anii '70, majoritatea colegiilor şi universităților din America de Nord anglofonă (S.U.A. şi Canada) au introdus în planurile de învățământ cursuri de

gândire critică sau logică informală, aplicarea testelor de evaluare a gândirii critice a devenit o preocupare permanentă, iar practica argumentării s-a impus sub forma „artei de a raționa".

Transpunerea în cursuri şcolare a revendicărilor studenţeşti şi a sloganelor politice ce le-au însoţit a însemnat, mai întâi, precizarea statutului noilor discipline apărute în curriculum: **Logica informală** s-a impus cu timpul ca un curs autonom realizat de departamentele de filosofie, pe când **Gândirea critică** însemna atât un curs separat, cât şi o metodologie generală aplicabilă la toate disciplinele de învăţământ [Plantin, C., 1990, p. 270].

Acest fapt a făcut necesară trasarea graniţelor între domeniile corespunzătoare celor două direcţii şi circumscrierea ariei lor de competenţă. S-au avut în vedere mai ales actele prin care se realizează fiecare tip de analiză a raţionării, elementele din sfera gândirii asupra cărora ele se apleacă şi aptitudinile pe care le dezvoltă. De altfel, asemenea aspecte au început să şi funcţioneze cu timpul sub formă de criterii necesare demarcaţiei gîndirii critice de logica informală.

Gândirea critică exprima la început insatisfacţia faţă de reculul pe care evaluarea în general, cea didactică în special, îl cunoscuse în raport cu elementul central al curriculum-ului, adică cu conţinuturile sau materiile de învăţământ. Principalul reproş era că metodele didactice şi obiectivele educaţionale utilizate de obicei lasă în afara performanţei exact ceea ce este mai important pentru viaţa profesională şi de zi cu zi a oamenilor: abilităţile, priceperile, capacităţile sau deprinderile de a gândi.

Astăzi se apreciază că dezvoltarea acestor abilităţi conferă oricărui individ uman – aflat în situaţie de instruire sau nu –

şanse sporite de a găsi răspunsuri la întrebări, de a lua o bună decizie într-o situaţie problematică, de a-şi întemeia susţinerile sau de a înţelege argumentele altora. La fructificarea unor asemenea şanse concură de obicei două forme de gândire care pot fi apreciate, din punct de vedere al utilităţii lor, ca faţete ale aceleiaşi medalii: gândirea critică şi gândirea creatoare (productivă).

Prin intermediul lor, individul încearcă să identifice soluţii pentru situaţiile problematice cu care se confruntă în viaţa zilnică, dar în vreme ce prin gândire creatoare el ajunge să sfideze uneori logica, prin gândire critică îşi fundamentează logic deciziile. De fapt, exersarea primei forme de gândire coincide cu „elaborarea cât mai multor soluţii posibile într-o situaţie dată" (dintre care sunt promovate cele noi, neobişnuite), iar a celei de-a doua cu focalizarea „pe testarea şi evaluarea soluţiilor posibile într-o situaţie-problemă dată, pe alegerea soluţiei adecvate şi respingerea argumentată a celor mai puţin adecvate" [Dumitru, I. Al., 2000, p. 13, 27].

În continuarea interpretărilor de mai sus, se susţine că formarea abilităţilor de gândire critică înseamnă progres educaţional şi are loc pe mai multe planuri, constând în multiple „treceri":

1) „de la reacţii personale la idei susţinute public, cu argumente convingătoare";
2) „de la respectul faţă de ideile altuia la dobândirea încrederii în sine, în propiile idei bazate pe argumente";
3) „de la intuitiv la logic";
4) „de la o singură perspectivă la mai multe perspective în abordarea unei probleme".

La rândul ei, **Logica informală** a exprimat încă de la început insatisfacţia faţă de logica formală, mai cu seamă

față de construcțiile axiomatico-deductive, considerând că aceste construcții și-au pierdut statutul de instrument preferat al învățământului logic, deși în știință axiomatizarea rămâne unul dintre instrumentele cele mai importante datorate logicii. Îndreptarea învățământului spre aspectele practice ale argumentării și neputința logicii formale de a da seamă de practica argumentării au constituit motivele datorită cărora studiul logicii formale a început să fie considerat impropriu pentru noile cerințe ale educației sau pentru imperativele vieții zilnice.

Pornind de aici, manierei tradiționale de a preda logică i s-au adus trei obiecții principale [Blair, J. A., 1991, p. 80]:

1) imposibiltatea de a analiza argumentarea din limbajul natural doar într-o manieră deductivă;
2) limitările la care conduc evaluarea și reconstrucția deductivă a argumentelor, codificarea simbolică a argumentării din limbajul natural;
3) îndoiala cu privire la posibilitatea ameliorării aptitudinilor de raționare a instruiților numai prin calcul propozițional și predicativ.

Concluziile trase de majoritatea lucrărilor de logică informală pe baza acceptării acestor obiecții sunt formulate în literatura de specialitate după cum urmează [Woods, J. & Walton, D., 1992, p. 222]:

1) logica formală este prea îngustă pentru formalizarea corectă a argumentării din viața obișnuită, pierzând din vedere bogăția și complexitatea argumentelor concrete;
2) logica formală este prea abstractă pentru atingerea obiectivului de a explica ce se întâmplă în practica argumentării, ocupându-se mai mult de lumile posibile decât de cele reale;

3) logica formală este prea mult preocupată de aspectele tehnice ale teoriilor (consistență, completitudine, decidabilitate), fiind neproductivă pe linia practicii argumentării;
5) logica formală este, în ciuda pretențiilor sale, prea metateoretică, luând cel mai adesea teoria logică drept obiect de investigație, în defavoarea identificării instrumentelor de raționare eficientă;
6) logica formală este prea contra-intuitivă, sacrificând intuiția în favoarea algoritmicii ca procedură de rezolvare a problemelor.

1.3. Teoretizarea şi practica argumentării în context european; promovarea gândirii critice şi logicii informale în spațiul socio-cultural românesc

Spațiul socio-cultural al învățământului european din a doua jumătate a secolului XX înregistrează, ca şi cel nord-american, o accentuată tendință de reîncorporare a argumentării printre disciplinele şcolare. Renaşterea teoretică a argumentării este, fără să îmbrace forma unei mişcări unitare şi programatice, rezultatul unei stări culturale şi de spirit aparte.

Terenul istoric în care această renaştere şi-a înfipt rădăcinile s-a dovedit a fi deosebit fertil. Pe de o parte, în plan teoretic, a permis multiplicarea studiilor asupra limbajului natural (de logică naturală), precum şi reorganizarea lor sub forma pragmaticii şi teoriei discursului, iar pe de altă parte, în cadrul universităților, au fost create facultăți sau secții (în special de ştiințele comunicării) axate pe retorică şi persuasiune.

Astfel, într-un asemenea context, secolul XX a putut fi caracterizat ca unul al „vorbirii argumentative", mai bine zis al trecerii de la paradigma retoricii aristotelice şi romane la cea a unei retorici epistemice şi a teoriei discursului. Din domenii ale exprimării şi persuadării, retorica şi discursul devin acum modalităţi de cunoaştere şi influenţare a celorlalţi apelând la strategiile comunicării. [Tuţescu, M., 1998, p. 31-32].

În linii mari, această stare de lucruri a fost explicată prin existenţa unei „infrastructuri ştiinţifice proprii" [Eemeren, F. van & Grootendorst, R., 1996, p. 7], ce poate fi descrisă după cum urmează:

1) revigorarea interesului pentru cercetarea teoretică a argumentării s-a concretizat în apariţia unor lucrări şi orientări care au făcut deja carieră: noua retorică (Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, 1958, *Traite de l' argumentation. La nouvelle rhetorique*), analiza epistemologică a argumentului (Toulmin, S. E., 1958, *The Use of Argument*), abordarea problematologică (Meyer, M., *De la Problematologie*), studiul argumentelor înşelătoare (Hamblin, C. L., 1970, *Fallacies*), logica dialogică (Lorenzen, P. & Lorenz, K., *Dialogische Logik*), dialectica formală (Barth, E. M. & Krabbe, E. C. W., *From Axiom to Dialogue. A Philosophical Study of Logics and Argumentation*), logica naturală (Grize, J.-B., *De la logique à la argumentation*), abordarea lingvistică a argumentării (Ducrot, O. & Anscombre, J. -C., 1983, *L' Argumentation dans la langue*), pragma-dialectica şcolii de la Amsterdam (Eemeren, F. van, Grootendorst, R. & Kruiger, T., 1987, *Handbook of Argumentation Theory*) ş.a.;

2) spiritul „critic" şi „informal" a pătruns în spaţiul vest-european şi prin realizarea de colecţii specializate în publicarea lucrărilor din domeniul argumentării (*Studies of Argumentation in Pragmatics and Discourse Analysis*), prin crearea unor societăţi axate pe argumentare (**International Society for the Study of Argumentation**) sau prin înscrierea cercetătorilor europeni în societăţile de gândire critică şi logică informală deja existente pe continentul nord-american (**American Forensic Association, Association for Informal Logic and Critical Thinking**);

3) circulaţia în spaţiul socio-cultural european şi apariţia unor reviste internaţionale din domeniul argumentării a permis receptarea corectă a logicii informale sau gândirii critice americane: pentru sugestivitatea numelui, dar mai ales pentru impactul avut, pot fi reţinute *Argumentation. An International Journal on Reasoning, Argumentation and Advocacy*, *Informal Logic* sau *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*;

4) mai toate revistele europene de specialitate fie că au dedicat numere speciale gândirii critice sau logicii informale (de exemplu, revista germană *Der Deutschunterricht*: în 1975, 1976, 1978), fie că au găzduit în paginile lor studii din această arie de preocupări sau în atingere cu ea (*Communication, Logique et Analyse*, *Grazer Philosophische Studien*, *Dialectica* ş.a.);

5) organizarea unor conferinţe, colocvii şi seminarii internaţionale pe probleme ale argumentării au constituit bune prilejuri pentru circulaţia şi schimbul ideilor, pentru iniţierea unor şcoli de vară în domeniu sau pentru realizarea de contacte între specialiştii diferitelor

universități: *Groningen Conference on the Theory of Argumentation*, October 1978; *Qu' est-ce la sophistique?*, Colloque de Cerisy, Septembre 1984; *International Conference on Argumentation*, Amsterdam, June 1986; *Argumentation et Signification*, Colloque de Cerisy, Aout 1987 ş.a.;

6) înfăptuirea unor proiecte şi programe internaţionale cu sprijin non-guvernamental pentru promovarea în Europa şi Asia a gândirii critice şi a mişcării pedagogice cunoscute sub acest nume, dar mai ales pentru formarea de formatori în domeniu (de exemplu, pentru cele cu impact în România, *Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, prescurtat **L.S.D.G.C.**, iniţiat de **Open Society Institut** din New York împreună cu **International Reading Association** din Washington);

7) elaborarea, mai ales în cadrul universităţilor engleze şi germane, de materiale necesare fixării şi evaluării gândirii critice a cadrelor universitare, studenţilor şi chiar a angajaţilor din domeniul administrativ a condus la tehnicizarea metodei de gândire critică: de exemplu, în Anglia asemenea materiale – pachete de servicii speciale precum **MENO Thinking Skills Service** – au început să fie utilizate în anii '90 la **Universitatea din Cambridge** prin al ei **Local Examinations Syndicate**;

8) reformarea planurilor de învăţământ secundar – mai ales liceal – şi universitar au făcut ca elementele de logică informală sau gândire critică să primească o pondere semnificativă în cadrul manualelor şi cursurilor de **Logică** şi **Retorică**, ori să se constituie în discipline de sine stătătoare: este cazul, de exemplu, al învăţământului francofon şi românesc din ultimii ani.

Totuşi, existenţa acestei „infrastructuri ştiinţifice proprii" nu explică decât parţial noul interes acordat argumentării. S-au dat şi explicaţii teoretice, dintre care trei reţin mai cu seamă atenţia întrucât vizează domeniile intervenţiei de tip argumentativ: cunoaşterea, comunicarea şi sistemele educative.

Prima se referă la prelungirea unei crize care afectează subiectul cunoscător şi fundamentele cunoaşterii, a doua invocă efectul unei crize a sistemelor de comunicare care fac greu de realizat, dacă nu imposibilă, persuadarea între indivizii umani, în vreme ce a treia se opreşte asupra implicaţiilor pe care criza sistemelor tradiţionale de învăţământ le-ar avea în formarea intelectuală şi atitudinală a specialiştilor.

A încerca însă să explici cu aceeaşi măsură manifestările unui fenomen în medii socio-culturale relativ diferite (cum sunt, de pildă, cel anglofon, germanofon sau francofon pentru spaţiul vest-european) aduce cu sine pericolul tratării neadecvate a fenomenului respectiv şi impune măcar o analiză sumară a particularităţilor sale de manifestare în fiecare mediu. În mediile amintite mai sus s-a realizat cel puţin câte un demers (analiza discursivă, logica dialogală, abordarea problematologică, analiza conversaţională etc.) care poate fi privit drept alternativ la abordările americane ale argumentării (retorică, gândire critică, logică informală).

Legat de atitudinile faţă de asemenea abordări, se poate aprecia că în spaţiul socio-cultural european ele au fost diferite. Dacă mediul anglofon se remarcă printr-o efervescenţă deosebită a ideilor, experimentelor şi practicii argumentării (cursuri şi teste complete de gândire critică), iar cel germanofon preia această efervescenţă sub forma unor încercări de instruire practică şi lingvistică în domeniul

logicii (cursurile de limbă germană – domeniu predilect al acestei orientări – urmărind formarea intelectuală prin dialog, eseu, vorbire şi comunicare), în mediul francofon diverse tipuri de învăţământ (retoric, lingvistic, literar) manifestă interes pentru logică, formarea gândirii şi argumentare, dar în legătură cu „logica naturală" sau cu aşa-numita „criză a limbii", iar – legat de cea din urmă – cu „criza gândirii" şi nu cu gândirea critică propriu-zisă [Plantin, 1990, p. 270-271].

Reticenţa vădită a mediului francofon (şi cea câtă s-a manifestat în mediul germanofon) faţă de gîndirea critică şi logica informală au fost însoţite de un interes deosebit acordat silogisticii, clasificării şi definiţiei etc., adică elementelor de logică generală cel mai frecvent întâlnite în abordarea limbajului natural ca instrument de argumentare.

În aceste medii, oficializarea instrumentelor de gândire critică şi logică informală s-a realizat, mai cu seamă la nivel universitar, sub forma unor discipline de învăţământ precum **Retorica** şi **Argumentarea** sau a unor discipline implicate în învăţarea limbilor materne (în special **Gramatica** şi **Pragmatica**), ca să nu mai vorbim de amintitele discipline strict lingvistice (**Analiza discursului, Analiza conversaţiei** ş.c.l.).

Mediul anglofon, pe urmele celui nord-american, face distincţie între gândirea critică şi logica informală, ceea ce în diferitele *curricula* se regăseşte sub forma unor cursuri pentru toate categoriile de public, de la toate nivelele de învăţământ (cursuri de **Gândire critică**) sau a unor cursuri speciale destinate publicului universitar şi având ca obiectiv tratarea unor teme precum evaluarea argumentelor, manifestarea sofismelor, paralogismelor sau aşa-zielor „argumente înşelătoare" (*fallacies*) în discurs, aplicaţii ale

logicii în domeniile limbajului natural, clasificării naturale, lumilor posibile ş.a. (cursuri de **Logică informală**) [Blair, J. A., 1991, p.80-81].

Cât priveşte testarea aptitudinilor de gândire critică, aceasta constituie în mediul anglofon apanajul unor servicii specializate şi este utilizată de către instituţiile de învăţământ superior, precum şi de către organizaţiile preocupate de pregătirea profesională, educaţia vocaţională şi prospectarea potenţialului pe care-l au studenţii sau diversele categorii profesionale. Sunt testate, cel mai adesea, aptitudinile de raţionare în legătură cu orice subiect din viaţa de zi cu zi sau cu orice subiect al studiilor academice, aptitudinile de a elabora în scris eseuri şi de a argumenta oral, clar şi coerent, în favoarea sau împotriva unui punct de vedere. [Thomson, A., 1996, p. 3-4].

În România, ca şi în majoritatea ţărilor est-europene foste socialiste, lucrurile au cunoscut în perioada imediat postbelică o cu totul altă turnură. Învăţarea logicii a urmat – când planul de învăţământ unic a permis acest lucru – manualele sovietice, iar utilizarea argumentării a constituit o practică ideologică. Însăşi logica simbolică, asemenea ciberneticii, era plasată în grupul disciplinelor catalogate de la centru drept „imperialiste" (potrivit ideologiei staliniste), fiind socotită drept indezirabilă pentru gândire.

Unicul curs universitar admis avea ca obiect de studiu logica aristotelică. Deşi materia avută în vedere prin acest curs era neutră din punct de vedere ideologic, el abunda în exemple de tip stalinist (cu muncitori, membri de partid, utemişti etc.) şi în referiri la concepţia materialist-dialectică asupra logicii (distincţia logică formală – logică dialectică, încercări de asimilare a unor materiale cu caracter mai mult propagandistic decât ştiinţific etc.) [Flonta, M., 1998, p. 8-9].

Obiceiul exemplificărilor, ajustărilor şi citatelor ideologice a rămas, cu rare excepţii, o cerinţă impusă sau liber auto-asumată în practica învăţământului logic şi filosofic românesc de până la 1990. Există lucrări de logică în care e evidentă tendinţa de a nu cădea în acest obicei impus prin comandă şi obedienţă politică.

E interesant de remarcat că aceste lucrări sunt chiar cele care reprezintă momente semnificative în producţia de carte logică a vremii – dedicată, integral sau parţial, problemelor raţionării, argumentării sau demonstraţiei – la nivelul sistematicii, creaţiei şi originalităţii prezentării (de reţinut aici, în special: Ţuţugan, F., 1957, *Silogistica judecăţilor de predicaţie. Contribuţii, adaosuri şi rectificări la silogistica clasică*; Moisil, Gr. C., 1964, *Încercări vechi şi noi de logică neclasică*; Dumitriu, A., 1969, *Teoria logicii*; Didilescu, I. şi Botezatu, P., 1976, *Silogistica. Teoria clasică şi interpretările moderne*; Botezatu, P., 1983, *Constituirea logicităţii*, Enescu, G., *Dicţionar de logică*, 1985).

În perioadele de dezgheţ ideologic, la nivel liceal, predarea-învăţarea logicii s-a realizat fie în cadrul unei discipline de sine stătătoare (după manuale precum: Didilescu, I. şi Pavelcu, V., 1981, *Logică*; Bieltz, P. şi Istrate, A., 1983, *Logica pentru liceele pedagogice*), fie în cadrul uneia care cuprindea şi psihologia (de văzut manualele: Popescu-Neveanu, P., Didilescu, I. şi Fischbein, E., 1971, *Psihologie generală şi noţiuni de logică*; Golu, M., Zlate, M., Didilescu, I. şi Manolescu, C, 1976, *Psihologie generală şi noţiuni de logică*) axate pe elemente de logică generală precum noţiunea, judecata şi silogismul.

Cursurile universitare au cuprins atât elemente de logică generală (aproximativ în aceeaşi structură cu cea a manualelor de liceu, dar problemele se găsesc aici mai

detaliat abordate), cât şi de logică simbolică (la început sub influenţa lucrărilor sovietice, dar cu timpul racordate la evoluţia literaturii occidentale), indiferent de profilul facultăţii la care s-au ţinut. N-au lipsit, în fiecare centru universitar, profesorii de logică care au elaborat cursuri cu impact deosebit asupra studenţilor (Gr. C. Moisil, P. Botezatu, G. Enescu, I. V. Mesaroşiu ş.a.).

A funcţionat un centru naţional de cercetare în logică (**Centrul de logică al Academiei Române**), au apărut reviste de specialitate (*Acta Logica*, *Probleme de logică* ş.a) şi s-au organizat manifestări ştiinţifice cu caracter naţional sau internaţional în logică şi metodologia ştiinţei (dintre cele internaţionale cea mai cunoscută a fost *IVth Congress for Logic, Methodology and Philosophy of Science*, Bucharest, 1971).

De asemenea, s-au tradus lucrări importante din domeniu (*Organonul* lui Aristotel, *Dezvoltarea logicii* a soţilor Kneale ş.a) şi s-au alcătuit antologii tematice – logică deontică (Vieru, S. şi Stoianovici, D., 1979, *Norme, valori, acţiune*), logică filosofică (Tîrnoveanu, M. şi Enescu, G., 1966, *Logică şi filosofie*), logică interogativă (Grecu, C., 1982, *Logica interogativă şi aplicaţiile ei*), logica ştiinţei (Enescu, G. şi Popa, C., 1970, *Logica ştiinţei*), semiotică (Marcus, S., 1985, *Semnificaţie şi comunicare în lumea contemporană*), poetică şi stilistică (M. Nasta şi S. Alexandrescu, 1972, *Poetică şi stilistică. Orientări moderne*; M. Borcilă şi R. McLean, 1985, *Poetica americană. Orientări actuale*) – în care tangenţial sau direct erau atinse şi probleme de argumentare.

În ceea ce priveşte strict retorica şi argumentarea, s-au făcut traduceri din autorii clasici (Aristotel: 1963, *Dialectica*, 1965, *Poetica*, iar nu *Retorica*; Cicero: 1967 *Filipicele*,

Scrisorile ş.a., dar nu *De oratore* ş.c.l.; Du Marsais: 1981, *Despre tropi* ş.a), iar cele din contemporani au vizat, de regulă, contribuţii în atingere cu un alt domeniu (precum teoria textului: de exemplu **Tel Quel**, 1980, *Pentru o teorie a textului*; semiotica: de pildă, U. Eco, 1982, *Tratat de semiotică generală*; hermeneutica: cum ar fi H. R. Jauss, 1984, *Experienţă estetică şi hermeneutică literară*; retorica: P. Ricoeur, 1984, *Metafora vie*, Booth, W. C., 1976, *Retorica romanului* ş.a.).

Există şi excepţii (de pildă: Dubois ş.a., 1974, *Retorică generală*), la fel cum s-a întâmplat şi cu traducerile din texte ale marilor retori – în special greci (de exemplu: 1969, *Pagini alese din oratori greci*), dar şi latini (cum ar fi: 1967, *Proză latină*) – efectuate însă mai mult din nevoile legate de studiul limbilor şi culturilor clasice.

În cazul facultăţilor de filosofie, cursurile de logică s-au întins pe parcursul a doi sau trei ani de învăţământ, vizând chiar aspecte speciale (teoria sistemelor logice sau metalogica, de exemplu). Pentru celelalte facultăţi, ele s-au restrâns de regulă la perioada unui semestru, prelungindu-se apoi un alt semestru cu aplicaţii ale logicii în cadrul domeniului de specializare (matematică, fizică, drept etc.).

Retorica şi teoria argumentării nu au dispus de un statut sigur în planul de învăţământ, nici nu au constituit o arie predilectă a cercetărilor, fiind „concurate" de diferitele metodologii ştiinţifice. Ca discipline şcolare au supravieţuit, totuşi, în cadrul facultăţilor de drept. Elemente de retorică şi teoria argumentării s-au predat şi prin intermediul cursurilor speciale ţinute la facultăţile de filologie.

Au existat totuşi câteva excepţii în producţia de carte românească a vremii – majoritatea prelungiri ale activităţii didactice şi, mai ales, ale interesului teoretic personal al

autorilor – dintre care amintim: V. Florescu, 1970, *Retorica şi neoretorica*; E. Năstăşel şi I. Ursu, 1980, *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit*; G. Mihai, 1982, *Elemente constructive de argumentare juridică*; G.Mihai şi Şt. Papaghiuc, 1985, *Încercări asupra argumentării*, G. Mihai, 1987, *Psiho-logica argumentării diagonale* ş.a.

În acelaşi timp şi din aceleaşi porniri (la care pot fi adăugate interesele sau nevoile pregătirii de specialişti în domeniile filologiei şi dreptului), s-au reeditat lucrări româneşti mai vechi (Gusti, D., 1984, *Ritorică pentru tinerimea studioasă*) şi s-au realizat antologii din autori români clasici care au avut, direct sau tangenţial, preocupări de retorică (1980, *Retorică românească*).

Problema gândirii critice ca direcţie de cercetare sau practică argumentativă nu s-a pus, dar au existat încercări de a dezvolta logici cu caracter neformal, cum ar fi, de exemplu: dinspre filosofie – „logica lui Hermes" conturată de C. Noica (Noica, C., *Scrisori despre logica lui Hermes*, 1986), dinspre logică – „logica naturală" schiţată de P. Botezatu (Botezatu, P., *Schiţă a unei logici naturale*, 1969) sau dinspre lingvistică – semantica limbilor naturale elaborată de E.Vasiliu (Vasiliu, E., *Elemente de teorie semantică a limbilor naturale*, 1970).

O ţintă destul de apropiată de cea a gândirii critice au avut-o, prin obiectivele educaţionale ce şi le-au propus, lucrările de popularizare a logicii sau culegerile de probleme distractive şi sofisme matematice (ca exemplificări: Bogdan, R. J. şi Milcoveanu, A., 1974, *Logica pe înţelesul tuturor*; Bobancu, V., 1979, *Caleidoscop matematic*). La acestea pot fi adăugate o serie de lucrări cu caracter universitar (cursuri, culegeri, cărţi) unde apar – în traducere sau adaptate –

exemplificări pe probleme de logică din viața obișnuită (de pildă, Enescu, G., 1980, *Fundamentele logice ale gândirii*).

Situația se schimbă după 1989, în sensul că retorica și argumentarea încep să recapete statutul de discipline fundamentale în planurile de învățământ și să devină subiecte de dizertație doctorală (de pildă, Superceanu, R., 1996, *The Rhetoric of Scientific Articles*). Inegal, perspectivele gândirii critice și logicii informale se fac simțite în cadrul lucrărilor de specialitate, dar fără ca până în prezent să li se fi consacrat vreo cercetare cu caracter monografic mai amplă.

Au început să apară, totuși, lucrări românești dedicate abordării psiho-logice (Clitan, G., *Înfăptuirea practică a argumentări. Gândirea critică și logica informală*, 2000) sau pedagogice (Dumitru, I. Al., 2000, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*) a gândirii critice, dar și traduceri din literatura străină ce tratează această gândire ca „practică" sau „gramatică" a argumentării (Warburton, N., 1999, *Cum să gândim corect și eficient*; La Cascio, V., *Gramatica argumentări. Strategii și structuri*). De asemenea, se continuă tradiția culegerilor pe probleme de logică (Păun, G., *Logică ditractivă. 256 probleme*, 2000).

Cercetări monografice au început însă să apară cu privire la retorică (de pildă: Movilă, M., 1996, *Retorică*; Mihai, G., *Retorica tradițională și retorici moderne*, 1998) și argumentare (exemplificând din nou: Marga, A., 1991, *Raționalitate. Comunicare. Argumentare*; Marga, A., 1992, *Introducere în metodologia și argumentarea filosofic*; Rovența-Frumușani, D, 1994, *Introducere în teoria argumentării*; Tutescu, M., 1996, *L' Argumentation*; Tutescu, M., 1998, *L' Argumentation. Introduction a l' etude du discours*; Rovența-Frumușani, D, 2000, *Argumentarea.*

Modele şi strategii, Sălăvăstru, C., *Teoria şi practica argumentării*, 2003).

Lucrări cu tentă monografică încep să apară şi pe subdomenii ale acestor discipline (exemple: Superceanu, R., 1998, *The Rhetoric of Scientific Articles. A Genre Study*; Gavriliu, L., 1996, *Mic Tratat de Sofistică*). Se continuă, de asemenea, seria antologiilor din autori străini (Constandache, G. G., *Raţionalitate, limbaj, decizie*), a traducerilor cu caracter monografic (**Grupul** μ, 1997, *Retorica poeziei*), precum şi cea a reeditărilor de lucrări româneşti (Piuariu, I. M., 1999, *Retorica*).

După ce, cu excepţia şcolilor pedagogice, o lungă perioadă (deceniul '80 şi ultima parte a deceniului '70) logica dispăruse ca disciplină şcolară din programele de liceu, în prima jumătate a deceniului '90 ea este predată după un singur manual (Bieltz, P. (coord.) *Logica*, apărut în 1990 şi completat în ediţii succesive aproape anual) cuprinzând elemente de logică generală şi simbolică (noţiune, propoziţii categorice, silogism, propoziţii compuse, raţiona-mente deductive şi inductive), fără elemente de argumentare. Pe la mijlocul deceniului, programa şcolară şi manualul acordă un capitol sofismelor, dar cu caracter neobligatoriu.

Tot pe la mijlocul acestui deceniu, învăţământul românesc începe să fie cu adevărat cuplat la proiecte şi programe internaţionale cu sprijin guvernamental şi nonguvernamental (de văzut, ca exemplificare pentru gândirea critică, deja amintitul **L.S.D.G.C.**) prin care mulţi profesori români au dobândit statutul de formatori în domeniul diverselor strategii şcolare (de învăţare eficientă, de promovare a gândirii critice ş.a.).

În continuarea acestor programe, noii formatori au organizat seminarii (pentru profesorii din învăţământul

preuniversitar) şi şcoli de vară (pentru elevi, studenţi şi proaspeţi absolvenţi) în cadrul cărora problematica gândirii critice a ocupat un loc central. De asemenea, ei fac parte din grupurile judeţene de lucru ce coordonează pentru România derularea proiectului *Educaţia pentru viitor* din cadrul megaproiectului *Educaţia +2000* [Dumitru, I. Al., 2000, p. 2, 7].

Odată cu reorientarea *Programei* de **Logică** şi spre elemente de teoria argumentării, mai precis din 1999, manualele de liceu alternative elaborate potrivit ei sunt, în fond, de gândire sau argumentare critică, incluzând doar ca părţi ale câte unui capitol elementele de logică generală şi simbolică predate în învăţământul continental. Sugestiv este faptul că toate poartă numele *Logică şi argumentare* (Bieltz, P. şi Gheorghiu, D., 1999; Bieltz, P. şi Dumitru, M., 1999; Ştefănescu, D.-O., Costreie, S. şi Miroiu, A., 1999, Dima, T., 2000, Stoianovici, D. şi Stepănescu, I., 2001).

La nivel universitar, cursurile înregistrează – sub forma unor capitole speciale de teoria argumentării sau chiar un spiritual acesteia – elemente de raţionare critică, accentul căzând pe analiza erorilor în demonstraţie (Stoianovici, D., Dima, T. şi Marga, A., *Logică generală*, 1991, Crăciun, D., *Logică şi teoria argumentării* ş.a.). Prin exerciţiile propuse, aceste cursuri cochetează cu gândirea critică şi logica informală în măsura în care urmăresc dezvoltarea abilităţilor logice de argumentare.

Spaţiul universitar românesc, la fel ca şi cel francofon, a fost iniţial reticent la instituţionalizarea **Gândirii critice** şi **Logicii informale**, prezenţa acestor cursuri în curricula universităţilor fiind şi astăzi o excepţie care confirmă regula. Statutul disciplinelor de logică informală şi gândire critică a rămas fie la îndemâna departamentelor de filosofie (mai

precis la latitudinea, pregătirea şi disponibilitatea membrilor acestora care predau logica, retorica şi teoria argumentării), fie la cea a departamentelor de pregătire a personalului didactic (**D.P.P.D.**, prin cadrul creat de introducerea logicii didactice ca disciplină de modul pedagogic).

Problema testării gândirii critice nu se pune, fiind preferate în locul ei diferite tipuri de examene, bateriile de teste psihologice privind *IQ*-ul sau interviurile. Atunci când se ţin, cursurile de orientare „critică", „informală", „neformală" sau „non-formală" în logică prezintă mai mult teoretic problematica acestor discipline, ignorând adesea practica şi critica argumentării, adică însăşi esenţa demersului lor.

Caracter mai aplicativ are, cel puţin în intenţie, aşa-numitul curs de **Logică didactică** ţinut în cadrul **Departamentelor de Pregătire a Personalului Didactic.** Statutul cursului şi departamentelor amintite mai sus au fost conturate potrivit noii **Legi a învăţământului** (1995) şi s-a respectat *ad literam* numai pentru o scurtă perioadă de timp: cei doi ani şcolari dintre 1995-1997. Însă, odată cu anul şcolar 1997/1998 şi sub prevalenţa orgoliilor politice sau personale (probabil şi din raţiuni financiare, oricum nu strict didactice), prin efectele unei ordonanţe guvernamentale s-a ajuns la situaţia dinainte de 1995, fără ca legea propriu-zisă să fie modificată.

Unele universităţi (sau doar unele facultăţi) şi-au eliminat din planurile de învăţământ discipline ca **Logica** şi **Logica didactică**, impresia lăsată fiind aceea că s-ar dori însăşi desfiinţarea departamentelor de pregătire didactică şi pedagogică în favoarea celor cu profil asemănător de la nivelul **Inspectoratelor Şcolare Judeţene** sau **Caselor**

Corpului Didactic din învățământul preuniversitar [Clitan, Gh., 1999, p. 26].

Raportul dintre logică și educație a făcut în unele centre universitare obiectul dezbaterii științifice, încercându-se în acest fel spijinirea logicii didactice. Contribuțiile uneia dintre cele mai importante dezbateri de acest gen, ținută la Iași, au fost adunate în lucrarea colectivă: Ioan, P. (coord.), 1994, *Logică și educație*.

Ca o prelungire a interesului exercitatat de asemenea dezbateri au apărut și lucrări de autor (Ioan, P., 1995, *Educație și creație în perspectiva unei logici „situaționale"*; Sălăvăstru, C., 1995, *Logică și limbaj educațional*) care umpleau astfel golul rămas în urma singurei traduceri postbelice din domeniu (Kneller, G. F., 1973, *Logica și limbajul educației*). Pe problematica educației s-au elaborat și cursuri universitare din perspectiva teoriei argumentării (de pildă, Sălăvăstru, C., 1994, *Modele argumentative în discursul educațional*).

Elementelor de logică informală și gândire critică începe să li se acorde – de acum – locul cuvenit în domeniul de competență al logicii didactice, lucru evidențiat de următoarea formulare dată acestuia [Clitan, G., 2000, p. 115-116]:

1) elaborarea unor modele de *analiză* (logico-epistemologică) și *explicitare* (didactică) a *noțiunilor*, pornindu-se de la convingerea că, în fond, orice act cu caracter educațional poate fi redus la unul de explicitare și asimilare de noțiuni, indiferent dacă acestea au încărcătură informațională sau formativă;
2) înfăptuirea cu deplin succes a *actelor de limbaj* implicate în educație prin formarea unor deprinderi de utilizare corectă a *formelor logice* propoziționale și

inferențiale, considerându-se că determinarea *adevărului* propozițiilor sau a *validității* raționamentelor (adică a condițiilor logice) cad în plan secund, fiind slab relevante didactic în raport cu *succesul*, *satisfacția*, *performativitatea* etc. actelor de limbaj educațional (adică în raport cu condițiile pragmatice):

A) în primul rând şi strict informațional, activitatea didactică nu ridică problema adevărului cunoştințelor sau validității raționamentelor întrucât - de regulă şi, cel puțin, pentru instruit - formatorul constituie cea mai autorizată sursă ştiințifică (de adevăr şi validitate) în domeniu;

B) de abia apoi şi strict rațional condițiile logice funcționează ca şi criterii ultime de înfăptuire a discursului educațional, numai prin raportare la ele acesta putând fi autentic întemeiat;

3) dezvoltarea *gândirii critice*, adică a capacității şi deprinderilor intelectuale de *a înțelege* argumentele altora, de *a* le *evalua* şi de *a crea* argumente proprii, acceptându-se ideea potrivit căreia în activitatea didactică aspectul formativ joacă un rol deosebit de important, mai mult că uneori însăşi transmiterea informațiilor poate avea loc încălcând aparent unele din regulile stricte ale logicii, dar nu şi principiile argumentării sau retoricii (care se întemeiază, în ultimă instanță, tot pe respectarea unor asemenea reguli).

Important, deci, pentru clarificarea modului în care gândirea critică şi logica informală au fost receptate în spațiul învățământului românesc este locul ce li s-a conferit în cadrul diferitelor discipline. Se poate constata că, cel mai adesea, dacă nu au dobândit un statut de sine stătător în procesul educațional, ele se regăsesc fie în cadrul domeniilor

de competență ale **Retoricii** și **Teoriei argumentării** (ca discipline preponderent filosofice), fie ale **Logicii didactice** și **Psihopedagogiei** (ca discipline pedagogice), fie ale **Pragmaticii** și **Teoriei comunicării** (ca discipline lingvistice).

Astfel, cu fața întoarsă spre Occident, reforma curriculară românească – ca și mișcarea filosofică, logică sau pedagogică – pare a nu-și ridica decât anevoie privirea dincolo de spațiul continental, mai cu seamă francofon, iar când o face are adesea nostalgia trecutului, obișnuințelor și comodității.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2.

RETRASAREA ACTUALĂ A GRANIȚELOR ȘI CIRCUMSCRIEREA DOMENIILOR GÂNDIRII CRITICE ȘI LOGICII INFORMALE

2.1. Logica informală și cultivarea abilităților de gândire critică

În oricare dintre spațiile socio-culturale amintite anterior, cele două discipline au fost concepute – sub formă de cursuri universitare – ca dependente una de alta. În funcție de manierele combinării materiei de curs, există trei poziții:

1) poziția celor care pun semnul identității între gândirea critică și logica informală
2) poziția celor care fac din gândirea critică doar o componentă sau un instrument de lucru al logicii informale;
3) poziția celor care fac din logica informală un instrument sau o componentă a gândirii critice.

Adepții primelor două poziții sunt, de obicei, titulari ai cursurilor de logică informală, pe care o înțeleg fie ca o „artă" a raționării (adepții primei poziții: I. M. Copi, D. Kelley ș.a.), fie ca o „critică" sau „analiză" neformală a argumentării (J. A. Blair, J. Woods, D. Walton, Ch. Perelman).

Adepții primei poziții consideră că **Logica informală** a apărut ca o reacție la artificialitatea formalismelor logice, fiind interesată de investigarea argumentării concrete și a

raționării spontane. Calea apariției sale ar ține atât de statutul logicii de a fi, în același timp „artă" și „știință" a raționării, cât și de cel al actului raționării de a fi de bună calitate sau de proastă calitate.

Ca știință, logica cercetează, dezvoltă și sistematizează principiile și metodele utilizate pentru a distinge raționamentele corecte de cele incorecte. Din punct de vedere al limbajului utilizat, știința logicii este una a „jargonului profesional și notației tehnice", asemeni celor mai avanste științe (matematica, fizica și chimia). Dacă privim logica ca o artă, între ea și „abilitatea logică" se poate pune semnul egalității. Din punct de vedere al abilităților exersate, „arta logicii" are o multitudine de aplicații și face obiectul de studiu al logicii informale.

Prin studiul logicii informale astfel înțeleasă se urmărește chiar „dezvoltarea și întărirea abilităților" cerute de aplicațiile curente ale logicii. Dintre aceste aplicații, importanță deosebită prezintă cele înfăptuite cu ajutorul abilităților ce ne influențează decisiv credințele, acțiunile și modul în care ne raportăm la lucruri [Copi, I. M., 1986, p. 1-3]:

1) soluționarea unei probleme;
2) cântărirea și întărirea evidenței;
3) construirea de argumente în favoarea sau împotriva unei propoziții disputate;
4) detectarea și expunerea greșelilor de raționare;
5) clarificarea chestiunilor controversate, prin definirea și redefinirea „termenilor-cheie" implicați într-o dispută.

Înțeleasă în această manieră, logica informală apare coextensivă gândirii critice. Altfel spus, gândirea critică nu este decât o gândire logică. Potrivit comandamentelor ei, fiecare individ ar trebui să-și formeze credințele numai pe

baza evidenței de care dispune, să acționeze numai dacă are bune temeiuri pentru a o face și să se raporteze la lume sau să ia atitudine față de lucruri doar în concordanță cu cele mai profunde angajamente și sentimente ale eului său socializat.

Beneficiile aduse de exersarea și dezvoltarea abilităților logice (abilități de gândire critică) sunt localizabile în cel puțin trei domenii: persuadarea, cunoașterea și cooperarea. Abilitățile logice de acceptare a unei credințe pe baza argumentelor solide sau a evidenței constrângătoare pot proteja indivizii umani de efectele colaterale ale persuadării (reclamele comerciale, manipularea prin mass-media, promisiunile politice etc.).

Exersarea abilităților logice îi pot conduce, de asemenea, la extinderea cunoașterii prin raționare: în sensul inferării unor informații noi (concluzii) din cunoștințele lor anterioare (premise) și nu în sensul dependenței de generalizări vagi sau de sloganuri, obișnuințe și stereotipuri de gândire.

Beneficiile datorate abilităților logice se manifestă și în viața publică a indivizilor atunci când îi învață pe aceștia să intre în relații de cooperare sau de subordonare pe baza scopurilor de comun acord împărtășite. Gândirea logică – deopotrivă critică și constructivă – este concepută nu atât ca fundament al colaborării fructuoase, cât ca semn al prezenței și manifestării liderului de opinie.

În acest mod, gândirii i se conferă o dimensiune socială: „obiectivitatea" [Kelley, D., 1994, p. 6-7]. Nu este vorba de obiectivitate în sensul tradițional al cuvântului (cel de corespondență a gândurilor cu faptele), ci de un sens psiho-social. Din punct de vedere psihologic, a fi obiectiv înseamnă capacitatea de a reveni asupra modului propriu de gândire și de a-l examina critic. Examinarea critică de acest fel este, în fond, un „proces de auto-direcționare și auto-

corectare" a gândirii potrivit standardelor şi metodelor corecte de raţionare.

Aspectul social al obiectivităţii direcţionează gândirea dinspre logic (prezentarea coerentă sau necontradictorie a ideilor) şi psihologic (examinarea critică a deciziilor luate) înspre comunicaţional (a examina argumentele altora). Obiectivitatea în sens comunicaţional nu presupune neutralitatea, non partizanatul sau indiferenţa, ci imparţialitatea în aprecierea argumentelor celorlalţi.

Astfel concepută, obiectivitatea reprezintă o atitudine pe care o adopţi faţă de raţionamentele altora şi care este imposibil de realizat în lipsa unor abilităţi de argumentare precum:

1) a identifica şi evalua argumentele auzite;
2) a discerne cu claritate punctele de vedere susţinute;
3) a înlătura ambiguitatea şi neclaritatea din expresiile utilizate;
4) a ţine cont de diferitele contexte de argumentare.

Autorii de cursuri care fac din gândirea critică doar o componentă sau un instrument de lucru al logicii informale împărtăşesc un punct de vedere asemănător asupra obiectivităţii, dar înţeleg diferit – mai ales în trei modalităţi – acest tip de logică [Sălăvăstru, C., 2003, p. 366-374]:

1) „ca o «critică logică a argumentelor» (J. A. Blair)";
2) „ca o «critică non-standard a sofismelor» (J. Woods, D. Wlaton)";
3) ca „o analiză a «transferului de adeziune» între interlocutori (Ch. Perelman)".

Statutul logicii informale este actualmente cel al unui „conglomerat" aflat în căutarea identităţii dincolo de diversitatea opţiunilor tematice şi explicative. Pe lângă direcţiile de cercetare proprii paradigmei nord-americane de

gândire, elemente ale acestei discipline se regăsesc, implicit sau explicit, şi în spaţiul socio-cultural european („logica naturală" a lui G. Lakoff, „logica reflexivă" a lui R. Blanché, „logica operatorie" a lui J. Piaget ş.a.). Am mai vorbit înainte despre această stare de lucruri.

Revenind acum la raportul de subordonare – ca instrument – a gândirii critice faţă de logica informală, cei care văd în logica informală o critică logică a argumentelor combină mai cu seamă următoarele accente în predarea problematicii argumentării [Blair, J. A., 1991, p.79-81]:

1) *analiza paralogismelor* şi *sofismelor*: sunt abordate caracteristicile întregului ansamblu de paralogisme şi sofisme non-formale cu scopul de a recunoaşte şi critica argumentele înşelătoare din discursul obişnuit, exprimate în limbaj natural;
2) *cultivarea gândirii critice*: se urmăreşte formarea şi dezvoltarea unei serii de competenţe şi abilităţi considerate ca având importanţă pentru analiza critică nu numai a problemelor tehnice, ci şi a chestiunilor publice;
3) *evaluarea argumentelor*: cei instruiţi sunt învăţaţi să analizeze o argumentare în mod critic, să susţină un punct de vedere mai mult sau mai puţin argumentat şi să folosească o metodă euristică oarecare de analiză şi evaluare (de exemplu, metoda „diagramării", metoda celor „şapte paşi" elaborată de Scriven, modelul „evaluării practice" al lui Toulmin etc.);
4) abordarea problemelor de *logică aplicată*: instruiţii sunt învăţaţi să utilizeze elementele de logica claselor şi propoziţiilor sau de logică inductivă – de la modelele tradiţionale, aristotelice, până la cele ultramoderne, de genul teoriei lumilor posibile – în argumentarea din

limbajul natural, cu scopul de a putea interpreta şi evalua orice argument.

Caracterul informal (ne-formal sau non-formal) al logicii din aceste cursuri trebuie înţeles în două sensuri. În primul rând, dacă cursurile de logică tradiţională, numită şi *logică formală* – clasică sau/şi aristotelică şi simbolică sau/şi matematică – sunt axate exclusiv pe forma logică, cele de *logică informală* se interesează nu atât de forma logică a argumentelor, cât de conţinutul lor. În al doilea rând, cursurile de logică informală tind spre o abordare mai puţin restrictivă a rolului formelor logice în gândire, pornind de la faptul că argumentele din viaţa reală nu se găsesc decât rar în forma studiată de logica formală.

Argumentele sunt utilizate în viaţa obişnuită ca modalităţi de a susţine o concluzie (punct de vedere, susţinere ş.a.m.d.) procedând la o înlănţuire de premise (raţiuni, probe, temeiuri, evidenţă etc.). A critica un argument înseamnă, din perspectiva logicii informale astfel concepute, fie a analiza justeţea premiselor, fie a analiza relaţia lor cu concluzia. Critica logică a argumentelor are anumite legături cu evaluarea lor din logica formală, dar nu atât cu normele corectitudinii raţionamentelor deductive (premisele să fie adevărate şi deducerea să fie validă), cât cu folosirea raţionamentelor de tip inductiv pentru a spori forţa argumentării.

Un argument este considerat puternic din punct de vedere al forţei lui de persuasiune numai dacă trece testul întemeierii premiselor şi cel al legăturii lor cu concluzia [Sălăvăstru, C., 2003, p. 369-370]:

1) premisele sunt posibil de susţinut potrivit următoarelor norme:

A) invocarea majorității: „Toată lumea știe acest lucru";

B) mărturia credibilă: „Persoana *X* a depus mărturie în acest sens";

C) autoritatea legitimă: „*X*, care afirmă aceasta, este o autoritate recunoscută în domeniu";

2) legătura premiselor cu concluzia are loc dacă sunt respectate două norme:

A) relevanța (pertinența, adecvarea) premiselor la concluzie: deși aceasta este relativă la contextul argumentării (conținutul argumentării, comunitatea în care are loc, timpul istoric în care se petrece), pe baza ei se pot stabili propozițiile acceptate în argumentare, cele care fac obiectul controverselor, pe lângă metodele de investigație utilizate;

B) suficiența premiselor în raport cu concluzia: premisele sunt considerate suficiente pentru impunerea unei concluzii dacă o comunitate de interlocutori model și dând dovadă de pertinență nu are nici un temei să li se opună.

Așadar, normele logicii formale își pierd relevanța în situațiile concrete de argumentare. Situația este explicabilă dacă se are în vedere faptul că lumea reală este cea în care oamenii aleg cum să acționeze și decid ce să creadă, adică este total diferită de lumea artificială a sălilor de curs (unde se învață regulile de construire și evaluare a argumentelor). De altfel, din acest motiv, semantismul termenului *informal* a introdus câteva confuzii cu privire la statutul și definițiile logicii pe care o desemnează, ce au fost teoretizate sub forma unor adevărate obstacole ivite în fața acestei discipline [Lee, S., 1997, p. 32-33].

Cea mai cunoscută dintre poziţiile care văd în gândirea critică doar o componentă sau un instrument de lucru al logicii informale (J. Woods şi D. Walton) defineşte logica informală drept studiul argumentelor înşelătoare şi face din critica non standard a acestor argumente teoria cea mai adecvată. Caracterul informal al logicii ar fi asemănător celui ne-formal sau non-formal al aritmeticii pre-axiomatice sau al matematicii ordinare.

Astfel înţelegând lucrurile, domeniul logicii informale cuprinde [Woods, J. & Walton, D., 1992, p. 221]:

1) o teorie informală a argumentelor înşelătoare (paralogisme şi sofisme): pur şi simplu pentru că nu s-a dezvoltat şi nu se poate dezvolta în cadrul logicii deductive sau inductive;
2) un tratament informal al paralogismelor şi sofismelor: dacă pune accent pe complexitatea aplicaţiilor teoriei la exemplificările curente;
3) o abordare informală a paralogismelor şi sofismelor: din punct de vedere practic procedează asemenea manualelor de „auto-apărare" logică, adică bazându-se pe utilizarea tehnicilor raţionării corecte.

Potrivit aceloraşi autori, abilităţile exersate şi dezvoltate sub auspiciile ei sunt de natură pragmatică şi vizează, în special, analiza critică a argumentării din limbajul natural:

1) abilitatea de a înlătura neclarităţile şi ambiguitatea exprimării;
2) abilitatea de a recunoaşte punctele tari sau slabe ale unui argument;
3) abilitatea de a indentifica evidenţa ce stă în spatele unei susţineri;
4) abilitatea de a identifica concluziile sau linia principală de argumentare din verbiajul dialogului;

5) abilitatea de a discerne critic între diferitele susţineri problematice şi cele neproblematice din cadrul argumentului.

Cum limbajul natural este utilizat în mod argumentativ sub forma dialogului (persuadări şi dezbateri în contradictoriu ale unor probleme politice, de drept, ştiinţifice sau din viaţa de zi cu zi), e evident că principalele abilităţi ţin de identificarea tipului de dialog în care un argument poate apărea.

De vreme ce un atare dialog este „interactiv" (în sensul că prin intermediul lui două persoane „raţionează împreună") şi raţional (în sensul că funcţionează ca o „structură normativă" pentru orice argument), analiza critică a argumentării devine o logică a dialogului care nu poate fi decât informală, adică o pragmatică logică. În fond, pragmatica logică este „o disciplină practică, o artă aplicată" opusă teoriei logice tradiţionale (semantica logică). Dacă semantica logică investighează relaţiile dintre mulţimile de propoziţii adevărate şi cele false, pragmatica logică se ocupă de modul în care trebuiesc utilizate aceste propoziţii de către interlocutorii prinşi într-o argumentare dialogică [Walton, D., 1989, p. IX-X, 1-11].

Mai mult, în vreme ce teoria logică tradiţională priveşte argumentul ca „un set de propoziţii, atât şi nimic mai mult", reducând problematica argumentării la adevărul sau falsitatea propoziţiilor, pragmatica logică înţelege argumentul ca „un dialog raţional" desfăşurat într-un anume context şi influenţat de acesta, constând în utilizarea propoziţiilor cu scopul de a impune sub formă de concluzie punctul de vedere aflat în dezbatere. Ca „analiză raţională a argumentului", pragmatica logică trebuie să ţină seama de trăsăturile speciale ale diferitelor contexte în care are loc

dialogul, ceea ce înseamnă că abordarea argumentării cu mijloacele ei nu poate fi decât informală.

Să urmărim imediat mai jos liniile principale ale acestei susțineri. Autorii menționați pleacă de la ideea că, strict pragmatic definind dialogul, acesta ni se înfățișează ca un schimb de mesaje sau ca o succesiune de acte de vorbire între doi (sau mai mulți) participanți la comunicare. Pentru ei, în mod tipic, dialogul apare ca un schimb de întrebări şi replici între doi combatanți, având un scop şi necesitând cooperare între participanți. Din această perspectivă, motivul pentru care o argumentare poate fi criticată şi apreciată negativ îl constituie încălcarea de către una din părți a obligațiilor de cooperare.

Există mai multe tipuri de context în care e posibilă încălcarea acestor obligații (nemulțumirea personală, dezbaterea judiciară, discuția critică, investigația, conflictul bazat pe interese), cărora le corespund tot atâtea forme de dialog argumentativ în care pot interveni argumentele înşelătoare (dialogul în interes personal, dialogul judiciar, dialogul persuasiv, dialogul investigativ, dialogul negociativ).

Există însă şi tipuri de context în care, de obicei, nu se încalcă obligațiile de cooperare (informațional, acțional, educațional), formele de dialog argumentativ ce le corespund fiind apreciate drept „bune" (schimbul informațional, interacțiunea, dialogul educațional). Împreună cu persuasiunea, investigația şi negocierea, aceste forme constituie fundamentele criticii raționale în argumentare.

Aceeaşi autori susțin că un discurs argumentativ poate conține însă toate formele amintite de dialog sau numai o parte din ele. În cadrul acestui tip de discurs, dialogul persuasiv (discuția critică) funcționează ca un ideal sau

model normativ, fiind singurul semnificativ pentru calitatea argumentării (întrucât conține regulie sau standardele unei „bune" argumentări). Într-un discurs de acest fel, orice formă de dialog fie începe cu o problemă, fie pornește de la o diferență de opinii, fie încearcă să soluționeze o problemă care admite mai multe soluții.

Toate aceste situații constituie primul stadiu al dialogului argumentativ: stadiul confruntării (anunțarea punctelor de vedere susținute, clarificarea și înțelegerea lor). Acest stadiu este urmat apoi de stadiile argumentării (utilizarea metodelor adecvate de raționare, depunerea unui efort serios pentru a atinge scopul asumat, asumarea obligațiilor de a respecta efortul celorlalți participanți la dialog, respectarea regulilor de dialog ce rezultă din asumarea obligațiilor de cooperare) și închiderii dialogului (atingerea scopului dialogului, înțelegerea participanților de a închide dialogul).

Cerințele legate de parcurgerea stadiilor unui dialog argumentativ antrenează și alte reguli care intră în obiectul de studiu al logicii informale (pragmatica logică), grupate de autorii analizați în patru categorii:

1) reguli locuționare: reguli de vorbire care enunță tipurile actelor de limbaj sau locuțiunile permise într-o formă de dialog (de exemplu, întrebările și aserțiunile, ca locuțiuni permise în dialogul persuasiv);
2) reguli dialogale: reguli de dialog care specifică schimbările și schimburile admisibile între locuțiunile sau actele de limbaj utilizate;
3) reguli angajatoare: reguli de angajament care arată cum exprimă fiecare locuțiune sau act de limbaj angajamentele participanților la dialog și cum se relaționează aceștia în argumentare după angajamentele asumate;

4) reguli strategice: reguli care determină ce secvență de locuțiuni sau acte de limbaj conține în sine punctul de vedere aflat în dezbatere, susținerea acestuia reprezentând scopul dialogului.

Alți autori – Ch. Perelman, de exemplu – se situează pe o poziție apropiată atunci când consideră că abilitățile presupuse şi dezvoltate de logica informală sunt cele care intervin în retorica discursului. Ele ar viza însă nu atât persuadarea interlocutorului, cât obținerea adeziunii unui auditoriu universal („auditoriul cel mai exigent, cel mai critic, cel mai informat, cum ar fi Dumnezeu sau rațiunea divină").

Pe seama lor, discursul persuasiv devine „un apel la rațiune" ce poate fi „tradus în limbajul argumentării şi în cel al noii retorici ca un discurs ce se adresează auditoriului universal". Ele mijlocesc caracterul rațional-justificabil al argumentării nu în funcție de eficacitatea actului de persuadare sau de încrederea dobândită prin intermediul lui, ci în funcție de adeziunea auditoriului universal la setul de credințe aflat în dispută.

Acesta fiind domeniul predilect al logicii informale, prin ce se deosebeşte ea de logica formală? Deosebirile principale intervin la următoarele nivele de abordare ale actului raționării [Perelman, C., 1986, p. 15-20; Sălăvăstru, C., 2003, p. 372-374]:

1) la nivelul limbajului: în vreme ce logica formală se bazează pe construcția limbajelor artificiale (lipsite de echivoc, ambiguitate şi controversă), logica informală este axată pe modelarea limbajului natural (echivoc, ambiguu şi deformator);
2) la nivelul tehnicii: dacă logica formală utilizează în special tehnica demonstrației (bazată pe un transfer de

veridicitate: a adevărului de la premise la concluzie), logica informală se foloseşte predilect de tehnica argumentării (bazată pe un transfer de adeziune: aderând la premise, ca probe, trebuie să aderi şi la concluzie, ca teză);

3) la nivelul presupoziţiilor metodologice: în timp ce logica formală cultivă obiectivismul metodelor formale (îndeosebi al axiomatizării şi demonstraţiei), logica informală se bazează pe subiectivismul asumpţiilor argumentării (universul cognitiv al celui care argumentează, finalităţile urmărite prin argumentare etc.)

Nivelul tehnicii constitue punctul nodal în care intervin deosebirile dintre logica formală şi logica informală. Prin demonstraţie demersul raţionării dobândeşte un caracter axiomatic: aplicând unui ansamblu de axiome un ansamblu de reguli, se pot deduce teoremele sistemului formal. Dar sistemul natural de gândire face imposibilă aplicarea regulilor axiomatice, deoarece într-o limbă naturală expresiile primesc interpretări diferite. Aici, forţa constrângătoare a demonstraţiei este înlocuită cu forţa argumentelor, iar problema adeziunii ia locul problemei determinării adevărului.

Instrumentele logicii formale îşi pot dovedi utilitatea doar în cadrul sistemelor axiomatice, unde singura modalitate de a evidenţia adevărul unei concluzii este cea permisă de regulile deductive ale raţionării. Dacă demonstraţia nu reuşeşte, calea aleasă trebuie abandonată întrucât avem de-a face doar cu proceduri algoritmice, un pas greşit în demonstraţie făcând imposibilă determinarea corectă a adevărului. În cadrul sistemelor naturale de gândire, nereuşita argumentării

înseamnă doar că am greşit argumentul sau tehnica de argumentare, adeziunea putând fi produsă şi pe alte căi.

Părăsind deocamdată primele două modalităţi de concepere a logicii informale (cea care pune semnul identităţii între gândirea critică şi logica informală şi cea care face din gândirea critică un instrument al logicii informale), e de observat că majoritatea adepţilor acestui tip de logică predau şi cursuri de gândire critică sau introduc elemente de gândire critică în cursurile lor de logică. Astfel, obiectul disciplinei predate se lărgeşte, cuprinzând şi alte probleme decât cele strict de argumentare.

În acest mod, logica informală se transformă într-o componentă a gândirii critice, iar gândirea critică începe să fie concepută ca o activitate şi ca o atitudine intelectuală exercitată asupra unui produs al gândirii (un argument, o afirmaţie, o teorie, o definiţie, o întrebare, o problemă, o ipoteză, o comparaţie, o sinteză, o simplificare şi multe alte lucruri încă). Ca activitate, ea presupune prezenţa şi dezvoltarea abilităţilor de raţionare, iar ca atitudine se instituie într-o manieră de evaluare pozitivă sau negativă a argumentelor [Plantin, C., 1990, p. 269-270].

Există diferenţe de poziţie chiar între exponenţii acestui punct de vedere care favorizează gândirea critică în raport cu logica informală, nu numai între ei şi susţinătorii supremaţiei acestei logici. Ele se originează în manierele de a înţelege gândirea, iar nu critica. Toată lumea e de acord că a evalua critic un lucru înseamnă a evidenţia ce este bun şi ce este rău în legătură cu lucrul respectiv. Diferenţele apar atunci când se încearcă a vedea nu care sunt lucrurile supuse criticii (în acest caz există unanimitate), ci în ce mod gândirea se raportează la ele. Altfel spus, problema se pune în legătură

cu ce este gândirea calificată drept „critică" şi nu cu critica gândirii.

2.2. Demersul gândirii critice şi obstacolele care apar în calea lui

Modalităţile de raportare critică a gândirii la *ceva* se consideră, de regulă, a fi două: acţional şi atitudinal. Ceea ce îi diferenţiază pe adepţii gândirii critice este ponderea acordată fiecărei modalităţi. Unii acordă o pondere mai mare *activităţii* de gândire, alţii *atitudinii* intelectuale. Există şi poziţii de mijloc. De altfel, toate poziţiile amintite se regăsesc chiar în modalităţile de definire a gândirii critice drept mişcare teoretică instituţionalizată sub sigla învăţământului.

Înainte de a trece în revistă aceste definiţii, se cuvine a lua în discuţie înţelesul atribuit gândirii în general, gândirii critice şi gândirii necritice în special. În cel mai larg sens, prin *gândire* se înţelege orice îi trece prin cap unui om la un moment dat (senzaţii, imagini, sentimente, amintiri, întrebări, anxietăţi, idei, probleme, vise etc.). Într-un sens mai restrâns, gândirea este înţeleasă ca o formă particulară de activitate mintală, implicată în rezolvarea de probleme, în planificarea de acţiuni, în studiul sistematic sau în apărarea unei poziţii dintr-o controversă.

Gândirea ca activitate trebuie distinsă de sensibilitate. A gândi este un proces cognitiv utilizat pentru dobândirea sau stăpânirea cunoştinţelor despre lucruri, diferit de atitudinile emoţionale în faţa lucrurilor. Ceea ce nu înseamnă că cineva care are emoţii puternice este neapărat ilogic, dar nici că o persoană logică este lipsită de emoţii. Dimpotrivă, oricine

poate avea – în acelaşi timp – o minte logică şi sentimente pasionale, pe care le utilizează potrivit intenţiilor sau scopurilor urmărite [Kelley, D., 1993, p. 1-2].

Din acest motiv, despre activitatea de gândire se spune că este intenţională, adică îndreptată spre un anumit scop şi supusă reuşitei (susccesului) sau eşecului (insuccesului). Mai mult, se susţine că ea ar fi o abilitate pe care fiecare o posedăm şi utilizăm într-o măsură oarecare şi pe care o putem îmbunătăţi prin antrenament. Sporirea performanţelor gândirii este imposibilă în afara respectării unor reguli şi strategii, întrucât acestea funcţionează ca standarde de acţiune. Validitatea acestor standarde constituie obiectul de studiu al logicii generale, iar aplicabilitatea lor la problemele vieţii de zi cu zi reprezintă domeniul logicii informale sau al gândirii critice.

În limbajul obişnuit, termenul „critic" primeşte adesea conotaţii negative, precum: „a nu fi de acord cu opinia cuiva, uneori chiar cu opinia majorităţii", „a nu te conforma (sau chiar a fi împotriva) unor cutume, unor reguli, unor norme" sau a fi „un nonconformist, un neadaptat, un dezident". Dar a fi critic nu înseamnă numai raportare negativă la ceva, ci şi „un mod de a aborda şi rezolva problemele bazat pe argumente, convingătoare, coerente-logic, raţionale" [Dumitru, I. A., 2000, p. 25- 26].

Dezvoltând cel de-al doilea sens al termenului „critic" şi aplicându-l activităţii de gândire, critica a fost înţeleasă fie ca o *critică distructivă*, fie ca o *critică constructivă*. Prin critica distructivă se urmăreşte „demolarea" ideilor altora în favoarea impunerii propiilor idei, procedând la o justficare a „ceea ce este greu (sau aproape imposibil) de justificat şi acceptat (de alţii)".

Atitudinea proprie acestui mod de gândire este de a fi mereu împotrivă şi de a ieşi în evidenţă mai mult din dorinţa de a te deosebi de ceilalţi decât din motive întemeiate (raţionale). Persoana care adoptă o asemenea atitudine are cele mai mari şanse de a se situa pe o poziţie de gândire necritică, întrucât nu admite alte opinii, convingeri sau credinţe decât ale sale

O critică devine constructivă când urmăreşte justificarea opiniilor şi credinţelor unei persoane prin argumentare raţională (adică folosind argumente convingătoare) sau prin respingerea lor în cunoştinţă de cauză (fundamentat, întemeiat). Principalele atitudini promovate prin acest mod de gândire vizează maniera argumentării. Ele sunt îndoiala faţă de argumentele utilizate, respingerea sau acceptarea lor şi conferă şanse celui care le adoptă de a se situa pe o poziţie de gândire critică.

Ca expresie a unor asemenea atitudini, termenul „gândire critică" se referă la un mod de gândire raţional (*reasonable*), metodic (*reflective*), permiţându-i cuiva să determine ceea ce îl face să creadă sau să acţioneze. A avea acest mod de gândire este totuna cu a poseda inteligenţă critică, adică o serie de capacităţi de raţionare şi acţiune practică. Numai prin dezvoltarea unor asemenea capacităţi sub forma abilităţilor de gândire critică se poate ajunge la evaluarea critică (care „implică atât ce este bun, cât şi ce este rău în raţionarea cuiva").

Aceste abilittăţi sunt, în principal, următoarele [Thomson, A., 1996, p. 2]:

1) formularea clară a tezei sau problemei avansate (a punctului de vedere susţinut);
2) căutarea de temeiuri (*reasons*) pentru susţinerea punctului de vedere adoptat;

3) încercarea de a fi cât mai bine informat;
4) utilizarea surselor demne de încredere, menționându-le;
5) luarea în discuție a tuturor aspectelor unei situații, fără a pierde din vedere esențialul;
6) trecerea în revistă a tuturor soluțiilor posibile, inclusiv a altor puncte de vedere;
7) adoptarea (şi schimbarea) unei poziții atunci când faptele şi argumentele o cer;
8) atingerea preciziei maxim compatibile cu subiectul abordat;
9) tratarea într-un mod metodic a părților unei argumentări complexe.

Ce semnifică însă, în acest context, o „gândire necritică"? Prin ea se înțelege, de regulă, că cel ce o posedă are dificultăți cu utilizarea limbajului critic, respinge din start propunerile care nu sunt ale sale, aderă la opinii fără să-şi pună problema justificării lor, se bazează pe probe contradictorii şi foloseşte argumente contradictorii [Plantin, C., 1990, p. 269].

Pentru a distinge gândirea critică de gândirea necritică, dar mai ales pentru a înțelege cât mai clar despre ce este vorba în cazul gândirii critice, se apelează de obicei la modele intuitive şi la analogii cu jocurile din sport (baseball, tenis etc.), subliniindu-se rolul jucat de aptitudini, priceperi şi deprinderi în astfel de situații.

Dialogul copil-părinte desfăşurat în jurul întrebării obsedante a copilăriei „De ce?" constituie unul dintre modelele intuitive utilizate pentru înțelegerea gândirii critice. Semnificativ în cadrul lui este faptul că se bazează pe încercarea părintelui de a oferi o anumită întemeiere (*reason*) răspunsurilor sale, niciodată suficientă pentru satisfacerea curiozității copilului [Lee, S., 1997, pp. 1-2]. Cât priveşte

analogiile cu jocurile sportive, semnificativă devine considerația că „«a juca jocul» raționării" presupune a respecta regulile şi strategiile lui [Kelley, D., 1993, p. 2], dar şi a fi bun într-o serie de activități precum tragerea concluziilor şi evaluarea evidenței de care dispui [Thomson, A., 1996, p. 2-3].

Analogiile cu jocurile sportive pun accent nu atât pe întemeierea susținerilor, cât pe abilitățile mentale angrenate în întemeiere. Abilitățile respective ar fi asemănătoare aptitudinilor fizice şi practice necesare obținerii susccesului sportiv. Astfel, pentru a câştiga „jocul raționării" trebuie să-i cunoşti strategia, să fii bun în tragerea concluziilor şi în evaluarea evidenței care le susține, să-ți poți prezenta cu success raționamentele în fața altora, să le recunoşti şi să le evaluezi pe ale lor sau să poți judeca modul în care acestea le afectează pe ale tale.

Revenind acum la modalitățile de definire a **Gândirii critice** ca disciplină de învățământ, se poate aprecia că ele accentuează aceleaşi probleme: dezvoltarea aptitudinilor critice (în special a inteligenței) sub formă de abilități de raționare, aplicabilitatea acestora în viața de zi cu zi, jocul argumentelor în raționare ş.c.l..

Diferențele ce apar în definirea curriculară a gândirii critice depind de modul în care are loc raportarea la asemenea probleme, existând trei posibilități:

1) accentuarea caracterului acțional al gândirii critice: această formă a gândirii ar constitui cel mai important gen de *activitate* intelectuală din viața obişnuită a omului;
2) accentuarea caracterului atitudinal al gândirii critice: *atitudinile* față de credințele sau opiniile susținute ar reprezenta miezul tare al gândirii critice (evaluarea);

3) accentuarea caracterului instrumental al gândirii critice: gândirea critică ar fi *abilitatea* de a interveni argumentativ (raţional) în rezolvarea problemelor.

Aşadar, o primă manieră de evidenţiere a specificului gândirii critice ar consta în analiza genurilor de activităţi implicate în raţionare sau, altfel spus, necesare bunei argumentări. Din acest punct de vedere se consideră că pentru dezvoltarea intelectuală a omului o importanţă deosebită prezintă legătura dintre abilităţile necesare realizării gândirii critice şi activităţile de argumentare (vorbire), scriere şi citire care-i conferă substanţă.

Atunci când în literatura de specialitate se discută despre gândirea critică, practic sunt avute în vedere activităţile de *argumentare critică*, *scriere critică* şi *citire critică* împreună cu abilităţile pe care înfăptuirea fiecăreia le presupune. De pildă, atunci când un text face obiectul investigaţiei critice (gândirea critică = evaluarea aserţiunilor care-l alcătuiesc), el trebuie mai întâi înţeles (citirea critică = dezvăluirea conţinutului informaţional al aserţiunilor). Prin urmare citirea critică, înţeleasă ca activitate de descoperire a informaţiei şi ideilor dintr-un text, precede gândirea critică, adică activitatea de evaluare a informaţiei şi ideilor pentru a decide ce anume poate fi acceptat şi crezut din textul respectiv.

Activităţile de citire şi gândire critică constau dintr-o serie de operaţii sau acte mintale angrenate în atingerea unor obiective precum:

1) definirea clară a termenilor utilizaţi;
2) enunţarea precisă a tematicii abordate;
3) susţinerea afirmaţiilor cu probe;
4) specificarea cunoaşterii comune;
5) explicarea excepţiilor de la regulă;

6) explicitarea premiselor;

7) deducerea logică a concluziilor din premisele asumate.

Asemenea obiective ghidează nu doar citirea şi gândirea critică. Ele sunt prin excelenţă argumentative, călăuzind şi scrierea critică. Din cauză că jocul argumentelor constituie esenţa tuturor acestor activităţi, abilităţile de argumentare sunt cele care dobândesc pondere decisivă în demersul gândirii critice. Abilităţile generale pe care gândirea critică astfel înţeleasă le presupune au fost sistematizate după cum urmează [Lee, S., 1997, p. 2-5]:

1) a fi capabil să înţelegi raţionarea şi argumentele altora: când îţi oferă ei argumente (*reasons*) şi ce fel de argumente îţi oferă?;

2) a fi capabil să evaluezi raţionamentele şi argumentele celorlalţi: care argumente sunt corecte şi care nu?;

3) a fi capabil să raţionezi tu însuţi şi să creezi argumente proprii: când să foloseşti argumente puternice şi când nu?

Cea de-a doua manieră de evidenţiere a specificului gândirii critice ar consta în adoptarea uneia dintre atitudinile posibile cu privire la susţinerile (*claims*) şi argumentele de care te loveşti în viaţa de zi cu zi [Moore, B. N. & Parker, R., 1989, p. 3, 12-13]:

1) acceptarea lor: credinţa (*the belief*) că sunt adevărate;

2) respingerea lor: credinţa că sunt false;

3) suspendarea judecăţii cu privire la ele: abţinerea de la vreo credinţă privind adevărul sau falsitatea lor.

Suportul unei asemenea concepţii este de natură epistemică, aşa cum sunt şi credinţele la care se referă. Epistemologic, se consideră că un sistem de credinţă este un set al propoziţiilor sau enunţurilor care reprezintă *starea doxastică* sau *starea credală* a unei persoane la un moment

dat. Mai mult, se admite că el constă din propozițiile pe care o persoană le acceptă fie explicit, fie implicit ca adevărate în acel moment.

O astfel de reprezentare se bazează pe concepția că o persoană sau un cercetător poate adopta (la un moment dat) una din cele trei posibile atitudini față de un enunț dat sau de o propoziție *p*:

1) a crede că *p* sau a accepta (că) *p*; pe scurt *Bp*;
2) a nu crede că *p* sau a respinge *p*; pe scurt *Rp*;
3) a suspenda sau a te abține de la judecata cu privire la *p*, pe scurt *Sp*.

Respingerea lui *p* este asumată ca semnificând acceptarea negației lui *p* (simbolic: $\neg p$) și este redată prin formula: $Rp \leftrightarrow B\neg p$. Suspendarea sau abținerea de la judecată înseamnă că cineva nici nu crede, nici nu respinge o propoziție dată, altfel spus: $Sp \leftrightarrow \neg Bp \ \& \ \neg B\neg p$.

În terminologia specială a *set*-credințelor, acceptarea unei propoziții înseamnă că ea aparține sistemului de credință al cuiva, respingerea înseamnă că negația propoziției aparține sistemului, iar abținerea înseamnă că nici propoziția, nici negația ei nu aparțin sistemului de credință respectiv [Hilpinen, R., 1997, p. 3-4].

În terminologia gândirii critice, cele trei posibile atitudini vizavi de susținerile și argumentele utilizate în soluționarea problemelor de care ne lovim zilnic sunt interpretate în termenii credibilității, ne-credibilității și a-credibilității rațiunilor (*reasons*) pe care ne sprijinim în raporturile cu ceilalți.

Reluând problema evidențierii specificului gândirii critice din prisma definițiilor care i s-au dat, a mai rămas de discutat poziția intermediară, adică cea care definește gândirea critică drept abilitate de raționare, punând accent pe caracterul ei

instrumental. Adepții acestei poziții susțin că, printr-o astfel de abilitate, suntem în stare de a oferi temeiuri (*reasons*) pentru credințele și acțiunile noastre, pentru analiza și evaluarea raționamentelor altora, pentru mai buna clasificare și construcție a argumentelor.

Potrivit lor, aptitudinile necesare înfăptuirii acestui tip de gândire sunt, în principal, următoarele [Thomson, A., 1996, p. 2]:

1) recunoașterea premiselor (*reasons*) și concluziilor;
2) explicitarea asumpțiilor sau presupozițiilor tacite;
3) tragerea concluziilor;
4) aprecierea temeiurilor (*evidence*) și evaluarea enunțurilor;
5) autorizarea (*warranting*) concluziilor;
6) utilizarea clară și distinctă a limbajului.

La ce folosesc toate tipurile de aptitudini dezvoltate și necesare în cadrul gândirii critice? Altfel spus, care este importanța gândirii critice în existența umană? De ce e necesar să învățăm a gândi critic? Punerea acestor întrebări înseamnă, de fapt, a supune discuției și statutul de care se bucură gândirea critică în învățământ, nu doar în viața de zi cu zi. Pentru ca un asemenea lucru să fie posibil, automat trebuiesc avute în vedere și obstacolele de care se lovește aici.

Atunci când se demonstrează în ce constă importanța gândirii critice pentru întreaga existență a unui individ, sunt analizate efectele exersării ei și avantajele pe care le produce în viața lui reală [Lee, S., 1997, p. 11-32]:

1) plăcerea în sine a exercițiului sau jocului gândirii critice;
2) determinarea a ceea ce este mai bine de crezut și făcut;
3) atingerea succesului în carieră;

4) auto-împlinirea, auto-realizarea individuală sau „auto-apărarea prin logică" (*logic self-defense*);

5) rolul vital jucat în orice guvernare democratică.

Obstacolele de care se loveşte această imagine sunt identificabile de altfel şi în cazul logicii informale.

Să le prezentăm în cele imediat următoare, contra-argumentând de fiecare dată la argumentele în favoarea admiterii lor, deci argumentând pentru nevoia de abordare critică a gândirii şi informală sau ne-formală a logicii. De precizat e faptul că – strict din perspectiva gândirii critice – în cazul primelor trei obstacole problemele ridicate vizează exersarea aptitudinilor celor aflaţi în situaţia de a gândi (deopotrivă instruiţi şi formatori), iar în cazul celui de-al patrulea privesc conservatorismul şi interesele non ştiinţifice ale acestora.

Un prim obstacol îl constituie credinţa că raţionarea s-ar opune expresiei emoţionale, imaginaţiei şi creativităţii. Argumentul adus în sprijinul acestei opinii este acela că omul ca fiinţă logică nu poate fi în acelaşi timp şi o fiinţă emoţională, imaginativă sau creativă. Contra-argumentul este că raţionarea şi gândirea critică sunt procese creative şi imaginative în elaborarea argumentelor necesare susţinerii unei cauze, implicând atitudini emoţionale, alegerea şi utilizarea argumentelor, adică elemente de logică informală.

Un alt obstacol ţine de credinţa că gândirea critică şi logica informală ar fi mai degrabă distructive decât constructive. Argumentul în favoarea unei atari credinţe accentuează asupra criticii de dragul criticismului, cel mai adesea axată pe aspectele triviale ale problemei, pe agresivitate verbală şi umilinţă. Contra-argumentul la această poziţie subliniază stereotipia abordării, întrucât scopul gândirii critice este de a ajuta la producerea celor mai bune

argumente, iar cel al logicii informale de a analiza argumentele înşelătoare pentru a le elimina din argumentare şi nu pentru a le folosi sofistic. În consecinţă, scopul fiecăreia dintre cele două intreprinderi este constructiv şi nu distructiv.

Al treilea obstacol constă în neîncrederea pe care individul uman o are faţă de semeni în general, în special faţă de „gânditorul critic" şi „utilizatorul informal" al logicii. Se argumentează că prin gândire critică şi logică informală omul poate fi manipulat, în sensul de a lua argumentele slabe ca argumente puternice şi invers. Contra-argumentul accentuează asupra faptului că nu manipularea este responsabilă de substituirea argumentelor, ci incapacitatea individului respectiv de a le recunoaşte slaba întemeiere, adică lipsa aptitudinilor elementare de gândire critică şi slaba aplicabilitate a logicii la limbajul natural.

În fine, un alt obstacol ar ţine de inconfortul pe care majoritatea oamenilor îl simt în prezenţa gândirii critice şi a elementelor neformale din raţionare. Argumentul e acela că omul este înclinat spre căutarea evidenţei/datelor favorabile susţinerii credinţelor sau justificării acţiunilor, iar nu spre schimbarea acestora. Contra-argumentul explică atitudinea de disconfort prin rezistenţa la nou şi schimbare a omului, care contravine spiritului gândirii critice de a înlătura obişnuinţele şi stereotipurile.

Aşadar, obstacolele care apar în faţa gândirii critice şi logicii informale (cu toate diferenţele de statut, de perspectivă şi de conţinut dintre aceste discipline) ţin – ca şi argumentele sau contra-argumentele în favoarea lor – tot de viaţa reală a fiecărui individ. Altfel spus, chiar în cazul acestor obstacole practica argumentării *critice* şi *informale*

se situează „dincolo" de curriculm, în vreme ce atitudinile teoretice rămân adeseori ancorate în conservatorismul lui.

După cum am văzut, între obstacole şi-a făcut loc reticenţa pe care unii dintre oamenii de învăţământ o arată faţă de disciplinele **Gândirii critice** şi **Logicii informale**. Eliminarea reticenţei faţă de cele două discipline necesită o dezvoltare teoretică separată a lor (în sensul delimitării domeniilor, competenţelor şi aparatului conceptual), iar atitudinile negative impun o aplicare complementară a deprinderilor dezvoltate de ele în practica argumentativă.

Deoarece unii autori identifică gândirea critică cu „analiza argumentelor" (de văzut, ca exemplu, Herrick, J. A., *Critical Thinking: The Analysis of Arguments*, 1991), câteva consideraţii legate de metoda analizei se impun pentru a înţelege şi punctul lor de vedere. Aceste consideraţii vor fi restrânse aici doar la legătura dintre formele principale în care analiza se realizează astăzi şi la evoluţia genului de filosofie contemporană care le promovează şi dinspre care ele au fost extinse spre analiza logică a argumentelor.

Direcţiile evoluţiei filosofiei analitice corespund, în linii mari, evoluţiei celor două metode utilizate de această filosofie: analiza formală şi analiza neformală. Fiecare metodă realizează o analiză logică a limbajului, dar se deosebesc în funcţie de practica analitică promovată. Deşi fiecare reduce obiectul cercetării la limbaj, limbajul avut în vedere e diferit: fie limbajul ideal al logicii sau cel canonic al ştiinţei (pentru analiza formală), fie limbajul natural sau comun al omului de rând (pentru analiza neformală). De pe poziţiile lor, rostul filosofiei revine la a clarifica gândirea prin soluţionarea problemelor de limbaj.

Analiza formală apelează la instrumentele logicii matematice moderne, absolutizând rolul câte unei teorii

logice particulare (pe care o transformă într-un standard de raționalitate valabil pentru orice limbaj) și construind limbaje logice artificiale, cu o structură sintactică și semantică bine precizată. Ea s-a dezvoltat sub forma mai multor variante logice (extensionaliste sau intensionaliste) și este marcată de numeroase controverse matematice (algebrism, intuiționism ș.c.l.). Cele mai cunoscute direcții sau curente înregistrate sub numele său sunt:

1) *atomismul logic*: propune o epistemologie empiristă, o teorie a semnificației și o ontologie pluralistă, fiind promovat îndeosebi de către reprezentanții școlii de la Cambridge;
2) *empirismul logic*: manifestă predilecție pentru problematica filosofică generată de știință, efectuează analiza științei în contextul justificării și sub forma logicii științei, promovează o atitudine antimetafizică și elaborează o teorie empiristă despre semnificație, fiind cultivat mai ales în cadrul Cercului de la Viena și de către unii reprezentanți ai Școlilor de logică și filosofie de la Lwov și Varșovia, Cambridge, Oxford și Paris;
3) *empirismul pragmatic*: încearcă să elimine din analiză entitățile abstracte, respinge dihotomiile limbajului promovate de empirismul logic (în special dihotomia enunțuri analitice – enunțuri sintetice) și elaborează o concepție pragmatică despre cunoaștere și verificare, fiind promovat îndeosebi în S.U.A. de pe poziții pragmatiste.

Reprezentanții analizei formale au urmărit, în principal, să dezvăluie deficiențele majore ale limbajului natural (polisemantismul, echivocitatea, ambiguitatea), dar cel mai adesea le-au exagerat din dorința de a traduce propozițiile filosofiei și științei în limbajele ideale construite. Potrivit

unui atare deziderat, ei interpretează problemele filosofice de ordinul întâi (specifice filosofiei clasice, acestea se referă la natura lumii exterioare şi la raporturile omului cu ea) ca rezultat al neconcordanţelor dintre forma lingvistică şi forma logică prin care se exprimă, transformându-le în probleme filosofice de ordin secund (referitoare la înţelesul noţiunilor prin care filosofii gândesc lumea şi raporturile omului în cadrul ei).

Analiza neformală este o orientare relativ neunitară a filosofiei analitice, dezvoltată în cadrul Şcolilor de la Cambridge şi Oxford. A mai fost denumită „filosofie lingvistică" sau „pozitivism terapeutic" şi s-a axat pe analiza limbajului obişnuit. Se caracterizează prin interpretarea limbajului nu doar ca un cod (cum face analiza formală), ci ca o sumă de acţiuni (comunicaţionale, inferenţiale, limbajiere etc.) prin care omul se raportează la lume. Astfel, limbajul de zi cu zi cade sub tirul unei abordări speciale (obiect al analizei şi mijloc de vehiculare a rezultatelor analizei), permiţând extinderea mobilului cercetării şi asupra argumentării, eticii, esteticului, jurisprudenţei sau religiei.

Datorită acestui fapt şi a concepţiei despre semnificaţie (ca întrebuinţare sau uzaj al expresiilor), analiza neformală capătă un caracter aparent nesistematic (în sensul lipsei unor principii ferme acceptate în mod general). În acest cadru, problemele filosofice – de ordinul I şi II – sunt interpretate doar ca simple încurcături de limbaj datorate utilizării neadecvate a expresiilor (în alte contexte decât cele pentru care ele au o utilizare normală). Soluţionarea lor se bazează pe modul de utilizare a termenilor teoretici în limbajul obişnuit şi pe reducerea semnificaţiei acestora la întrebuinţări standard [Grecu, C., 1982, p. 53-67].

Gândirea critică necesită cunoaşterea elementelor de bază ale analizei logice a limbajului, în fiecare din ipostazele ei, dar mai ales – cum deja am văzut – dezvoltarea unor abilităţi de analiză privitoare la raţionarea sau argumentarea corectă. De aceea, se consideră că a gândi critic înseamnă mai mult decât o corectă înţelegere a procedurilor logice.

Din aceleaşi motive, despre gândirea critică se mai spune că încorporează şi o componentă filosofică: întemeierea cunoaşterii (evidenţa, temeiurile, sursele argumentării), modurile raţionării (deductiv, inductiv, abductiv) şi corectitudinea gândirii (semnificaţie, adevăr, validitate). Aceste trei elemente sunt, de altfel, chiar mijloacele prin care se realizează joncţiunea dintre filosofie, logică şi gândirea critică.

Alte elemente care induc asemănări între gândirea critică şi logica informală ţin de vocaţia lor pedagogică (structurarea activităţilor de învăţare a gândirii critice şi corecte) şi de utilizarea unui limbaj încă nefixat specific (flotant, interdisciplinar). Cu toată prezenţa elementelor de asemănare, logica informală şi gândirea critică nu se confundă nici ca practici de argumentare, nici ca discipline de învăţământ [Plantin, C., 1990, p. 261-262].

Inconfundabilitatea le este asigurată, în primul rând, de faptul că gândirea critică este o activitate curentă care depăşeşte cu mult cadrul argumentării, în vreme ce logica informală face din argumentare un subiect propriu şi specializat. În al doilea rând, gândirea critică este o abilitate sau o atitudine evaluativă şi interogativă de raţionare, pe când logica informală este un studiu metodic centrat pe argumente.

În fine, dar nu în ultimul rând, gândirea critică şi logica informală sunt inconfundabile curricular, deoarece ocupă în

majoritatea planurilor de învățământ poziții distincte, deşi vecine: logica informală are tendința de a deveni un curs autonom, oferit de departamentele de filosofie, în timp ce gândirea critică desemnează atât un curs separat, cât şi o metodologie generală aplicabilă tuturor disciplinelor de învățământ.

2.3. Gândirea critică şi analiza logică a argumentelor

Atât aplicațiile filosofiei în viața cotidiană, cât şi parcursul zilnic al gândirii critice sau logicii informale presupun asigurarea unor raționamente corecte pentru susținerea punctelor de vedere promovate. Practica argumentării constă, de altfel în oferirea de temeiuri concludente pentru acceptarea sau susținerea unei poziții sau alta, devenind o dezbatere de alternative posibile, realizată cu instrumentele raționării şi în limitele conferite de legitățile logicii.

Astăzi, gândirea obişnuită se instituie în obiect de aplicație pentru filosofie, alături de evenimentele şi obiceiurile vieții zilnice, iar exersarea abilităților sau aptitudinilor intelectuale şi imaginative devin instrumente predilecte ale gândirii critice. Astfel, centrându-se pe argumentare, filosofia dobândeşte statut de gândire critică, în vreme ce gândirea critică devine filosofie aplicată.

Cum logica reprezintă studiul structurilor generale de gândire, a raționamentelor valide şi a argumentării corecte, nici un demers nu poate face abstracție de instrumentele sale. Ea oferă gândirii nu doar instrumentarul necesar, ci şi cadrul de care are nevoie pentru funcționarea normală, pentru a nu cădea în patologic. Căderea gândirii în patologic se petrece

atunci când raționamentele nevalide (sofismele, de exemplu) sunt substituite raționamentelor valide, în baza unei structuri logice asemănătoare. [McInerney, P. K., f.a., p. 15-19].

Raționamentele sunt succesiuni de afirmații care conduc la o concluzie. Un raționament este valid dacă forma lui logică garantează adevărul concluziei, atâta timp cât premisele lui sunt adevărate. Altfel spus, raționamentele valide „transmit" adevărul de la premise la concluziile lor, ceea ce nu înseamnă că validitatea formei unui raționament ne-ar spune că premisele lui sunt adevărate sau false. Chiar dacă premisele sunt false, raționamentul poate avea o formă validă. Raționamentele nevalide sunt acelea ale căror forme logice nu garantează adevărul concluziei, chiar dacă premisele lor sunt adevărate.

Raționamentele pentru care problema validității se pune în termenii de mai sus sunt raționamente deductive și, exprimate în limbaj natural, alcătuiesc modul deductiv de gândire. Acest mod se bazează pe o inferență de la general la particular, adică pe derivarea unei propoziții, numită concluzie, din alte propoziții, numite premise. În cele ce urmează vom zăbovi asupra lor mai mult datorită exemplarității de care dau dovadă în argumentare, lăsând deoparte problematica raționamentelor care intră în alcătuirea altor moduri de gândire stipulate în literatura de specialitate (retroductiv, inductiv sau abductiv).

O remarcă doar: când derivarea concluziei urmează traseul de la particular la general, se spune că avem de-a face cu un mod inductiv de gândire. Raționamentele care-i dau consistență se caracterizează prin faptul că dacă au premise adevărate, acestea susțin concluzia, dar nu o garantează. Caracteristic pentru raționamentele inductive este și faptul că, material vorbind, concluzia conține o informație care nu

se regăseşte în premise. În vreme ce raţionamentele deductive îşi demontrează sau nu în mod formal concluziile, cele inductive doar asigură un suport material mai slab, sau mai puternic, pentru concluziile lor.

Forma standard a raţionamentului deductiv este silogismul. El a fost evidenţiat încă din Antichitate de către Aristotel şi se foloseşte astăzi îndeosebi cu sensul de inferenţă deductivă în care concluzia decurge din două (şi numai două) premise. O altă întrebuinţare care i s-a dat în timp vine în atingere cu problematica actuală a gândirii critice: evaluarea logică a argumentelor.

Dacă argumentele construite pe structura modului deductiv de gândire – raţionamente deductive formulate în limbaj natural şi vehiculând sub formă de propoziţii un oarecare conţinut informaţional – se conformează legilor silogismului, respectându-le cerinţele, spunem despre ele că sunt „corecte", „bune", „sănătoase" sau „tari" şi le asimilăm raţionamentelor valide. Dacă nu, le asimilăm raţionamentelor nevalide, catalogându-le ca fiind „incorecte", „rele", „înşelătoare" sau „slabe".

Există mai multe forme de silogism, pe care literature de specialitate le tipologizează de obicei în funţie de două criterii [Crăciun, D., 2000, p. 83-85, 126-127]:

1) tipologizarea silogismelor după natura premiselor pe care le conţin:

A) silogismul *categoric*, în care atât premisele, cât şi concluzia sunt propoziţii categorice (propoziţii în structura cărora ceva, numit *predicat logic*, se afirmă sau se neagă despre altceva, numit *subiect logic*):

Toţi oamenii sunt muritori *M–P*
Socrate este om *S–M*

Deci, Socrate este muritor	*S–P*

B) silogismul *ipotetic*, în care una dintre premise este o propoziție compusă de formă condițională (realizată prin relaționarea a două propoziții simple, categorice, cu ajutorul unui operator logic de forma „dacă ... atunci" și simbolizată $p \rightarrow q$), iar cealaltă premisă și concluzia sunt propoziții categorice (notate simbolic cu p, respectiv q – dacă sunt afirmative și cu $\neg p$, respectiv $\neg q$ – dacă sunt negative):

a) *modus ponendo ponens*, adică silogismul sau metoda (*modus*) care, afirmând (*ponendo*) antecedentul unei implicații, afirmă (*ponens*) și consecventul ei:

Dacă plouă, atunci trotuarul este ud	$p \rightarrow q$
Plouă	p
Deci, trotuarul este ud	q

b) *modus tollendo tollens*, adică silogismul sau metoda (*modus*) care, negând (*tollendo*) consecventul unei implicații, neagă (*tollens*) totodată și antecedentul ei:

Dacă plouă, atunci trotuarul este ud	$p \rightarrow q$
Trotuarul nu este ud	$\neg q$
Deci, nu plouă	$\neg p$

BCU IAȘI - BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ

C) silogismul *disjunctiv* sau *alternativ*, în care una dintre premise este o propoziție compusă disjunctivă (realizată prin relaționarea a două propoziții simple, categorice, cu ajutorul unui operator logic numit disjuncție, se exprimă cel mai adesea în limba română prin cuvintele „sau", „ori", „fie" și se redă simbolic cu $p \vee q$, în cazul disjuncției neexclusive, sau cu $p + q$, în cazul disjuncției exclusive), iar cealaltă premisă și concluzia sunt propoziții categorice (notate simbolic cu p, respectiv q – dacă sunt afirmative și cu $\neg p$, respectiv $\neg q$ – dacă sunt negative):

a) *modus tollendo-ponens*, adică silogismul sau metoda (*modus*) care, negând (*tollendo*) unul din membrii unei disjuncții presupus adevărate, afirmă (*ponens*) în mod necesar celălalt membru, întrucât disjuncția nu poate fi adevărată dacă ambii săi membri sunt falși:

În concediu, se merge la munte
sau (se merge) la mare $\vee q$
În concediu, eu nu merg la munte $\neg p$

Deci, în concediu, eu merg la mare q

sau

În concediu, se merge la munte
sau (se merge) la mare $p \vee q$
În concediu, eu nu merg la mare $\neg q$

Deci, în concediu, eu merg la munte p

sau

Orice părinte este ori tată, ori mamă	$p + q$
Eu nu sunt mamă	$\neg q$
Deci, eu sunt tată	p

sau

Orice părinte este ori tată, ori mamă	$p + q$
Eu nu sunt tată	$\neg p$
Deci, eu sunt mamă	q

b) *modus ponendo tollens* (aplicabil numai disjuncției exclusive), adică silogismul sau metoda (*modus*) prin care, afirmând (*ponendo*) un membru al unei disjuncții tari presupus adevărată, se neagă (*tollens*) în mod necesar celălat membru, întrucât disjuncția exclusivă nu ar putea fi adevărată dacă fiecare membru al ei este luat ca adevărat

Orice părinte este ori tată, ori mamă	$p + q$
Eu sunt mamă	q
Deci, eu nu sunt tată	$\neg p$

sau

Orice părinte este ori tată, ori mamă	$p + q$
Eu sunt tată	p

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Deci, eu nu sunt mamă $\neg q$

2) tipologizarea silogismelor după numărul premiselor pe care le conţin, categoriile de silogisme obţinute alcătuind clasa silogismelor „complexe" (întrucât nu sunt prezentate sub forma canonică cu trei propoziţii) şi fiind studiate în toate tratatele de retorică de la Aristotel încoace (întrucât bogăţia de raţionamente deductive depăşeşte cadrul formalului, iar ordinea în care premisele şi concluzia lor se enunţă în practica argumentării nu coincide, cel mai adesea, cu forma standard a silogismului):

A) *entimema*:

a) este o structură silogistică prescurtată, în care una dintre premise sau concluzia nu sunt enunţate, fiind subînţelese:

[*Toate poligoanele cu laturi şi unghiuri congruente sunt regulate*] – premisa majoră subînţeleasă
Unele patrulatere au laturile şi unghiurile congruente – premisa minoră explicitată

Unele patrulatere sunt poligoane regulate

b) forma de argument ce se poate construi cu ajutorul acestei structuri silogistice este cea a argumentului silogistic prescurtat şi exprimă tendinţa naturală a omului de a eluda ceea ce consideră de la sine înţeles:

b_1) argument în care concluzia este susţinută silogistic fără a se menţiona explicit ambele premise:

Unele patrulatere sunt poligoane regulate, deoarece au laturile şi unghiurile congruente

sau

Toate poligoanele cu laturi şi unghiuri congruente sunt regulate, deci pătratele sunt poligoane regulate

b_2) argument în care se enunţă numai premisele, extragerea concluziei fiind considerată de ordinul evidenţei:

Nici un recidivist nu poate fi angajat, ori unii dintre candidaţi sunt recidivişti

B) *polisilogismul* şi *soritul*:

a) polisilogismul: este un lanţ de două sau mai multe silogisme simple, în care concluzia fiecărui silogism (afară, fireşte, de ultimul) funcţionează ca premisă în cel următor, silogismele simple din structura polisilogismului putând fi de aceeaşi figură sau de figuri diferite:

Nici un D nu este E
Toţi C sunt D

deci, *Nici un C nu este E*
Toţi B sunt C

deci, *Nici un B nu este E*
Unii A sunt B

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

deci, *Unii A nu sunt E*

b) soritul: este un polisilogism în care concluziile intermediare nu se enunță, ci se subînțeleg:

Nici un D nu este E
Toți C sunt D
Toți B sunt C
Unii A sunt B

deci, *Unii A nu sunt E*

c) forma de argument ce se poate construi pornind da la structura polisilogismelor, mai ales de la structura soritului, este *argumentul „grămezii"* (*sôros*), în care premisele sunt multiplicate și înlănțuite în număr nedeterminat ca într-o grămadă (asemeni boabelor de grâu):

Nici un nou-născut nu este fără părinți
Toți oamenii au fost nou născuți
Toți copii sunt oameni
Unii bastarzi sunt copii

deci, *Unii bastarzi nu sunt fără părinți*

B) *epicherema*:

a) este un alt mod de extindere a silogismului, îmbrăcând forma unui raționament deductiv complex, în care apar ca verigi mai multe entimeme (cu câte o premisă suprimată):

Nici un A nu este B, pentru că toți A sunt C
Toți C sunt B, pentru că sunt D
Unii E sunt C

deci, *Unii E nu sunt A*

b) forma de argument ce se poate construi cu ajutorul acestei structuri silogistice este cea a unui aport de argumente (probe sau locuri comune) la premisele considerate prea puțin convingătoare:

Toată Europa este democratică, democrația înseamnă suveranitatea poporului și presupune participarea la vot, ori România face parte din Europa; deci, ea este democratică

Din sinteza de mai sus reiese că, pornind de la forma logică a raționamentelor valide, se pot construi argumente care din punct de vedere formal să fie corecte, dar defectuoase din punct de vedere al înțelesului sau conținutului (exemplul cu bastarzii). Am arătat în treacăt și că există construcții argumentative care, bazându-se pe unele similitudini de formă cu raționamentele valide, încalcă totuși regulile corectitudinii logice, conducând la sofisme.

Sofismele sunt argumente înșelătoare construite pe structura logică a raționamentelor nevalide și care sunt luate drept argumente bune datorită faptului că forma lor prezintă asemănări cu cea a raționamentelor valide. Putem exemplifica situațiile de acest gen după cum urmează [McInerney, P. K., f.a., p.16-17]:

1) raționamente valide:

Dacă piatra loveşte geamul,	
atunci geamul se sparge	$p \to q$
Piatra loveşte geamul	p
deci, Geamul se sparge	q

sau

Dacă piatra loveşte geamul,	
atunci geamul se sparge	$p \to q$
Geamul nu se sparge	$\neg q$
deci, Piatra nu loveşte geamul	$\neg p$

2) sofisme:

Dacă piatra loveşte geamul,	
atunci geamul se sparge	$p \to q$
Geamul se sparge	q
deci, Piatra loveşte geamul	p

sau

Dacă piatra loveşte geamul,	
atunci geamul se sparge	$p \to q$
Piatra nu loveşte geamul	$\neg p$
deci, Geamul nu se sparge	$\neg q$

Exemplele de mai sus arată că nu întotdeauna concluziile sofismelor sunt false şi că adevărul premiselor nu garantează

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

adevărul concluziei. Comentând primul exemplu de sofism, prima premisă ne asigură că există un singur mod de spargere a geamului (lovindu-l cu piatra), iar a doua premisă ne arată că geamul se sparge. Dar, în realitate, există şi alte modalităţi în care se poate sparge geamul, motiv pentru care din faptul că geamul se sparge nu putem infera în mod necesar faptul că piatra îl loveşte.

Argumentele de tip sofistic intervin adesea în justificările de care ne folosim în viaţa obişnuită. Identificarea lor este imposibilă sau greu de realizat în lipsa antrenamentelor de gândire critică prin care luăm în stăpânire problematica de bază a silogismului, ca formă standard a raţionamentului deductiv (structura silogismului, validitatea silogismului, regulile generale ale silogismului).

Posibilitatea cea mai la îndemână de a stăpâni această problematică ne este oferită de silogismul categoric, la rândul lui considerat drept forma standard a silogimului. Sintetic, problematica silogismului categoric poate fi rezumată după cum urmează [Robrieux, J.-J., 1993, p. 16-19; Crăciun, D., 2000, p. 126-133]:

1) *structura formală* a silogismului categoric, independentă de conţinutul empiric al termenilor:

A) *premisa majoră*, care redă sub forma unei judecăţi sau propoziţii categorice o lege generală şi în care predicatul, numit „termen major", este predicatul concluziei (în exemplu: *Toţi oamenii sunt muritori* este premisa majoră, „oamenii" reprezintă subiectul logic al premisei majore, iar „muritori" predicatul ei logic), judecata sau propoziţia având următoarea structură sau *formă logică*:

Toţi M sunt P

B) *premisa minoră*, care redă sub forma logică a unei judecăți sau propoziții categorice un fapt particular și în care subiectul, numit „termen minor", este subiectul concluziei (în exemplu: *Socrate este om* reprezintă premisa minoră, „Socrate" este subiectul acestei premise, iar „om" este predicatul ei):

S este M

C) *concluzia*, care redă sub forma logică a unei judecăți sau propoziții logice un fapt particular inferat din premise în baza unui termen – numit „termen mediu" și notat cu *M* (în exemplu: termenul „om") – care deși nu figurează în concluzie mijlocește relația dintre *S* și *P* ca termeni extremi (minor și major), făcând posibilă relaționarea concluziei cu premisele (în exemplu: concluzia este redată de expresia *Deci, Socrate este muritor*):

S este P

2) *validitatea silogismului* categoric, care vizează modalitatea lui de a se conforma regulilor logicii atunci când ajunge la o concluzie în mod necesar adevărată, asumând că premisele sunt adevărate:

A) conformarea lui la regulile logicii sub forma figurilor și modurilor silogistice:

a) *figurile silogistice* reprezintă maniera în care cei trei termeni conținuți doi câte doi în premise și concluzie (termenul *major*, termenul mediu, termenul minor) apar în premise:

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

a_1) figura întâi, în care termenul mediu este subiectul majorei şi predicatul (sau, dacă preferăm, atributul) minorei:

$$\begin{array}{l} M - P \\ S - M \\ \hline S - P \end{array}$$

a_2) figura a doua, în care termenul mediu este predicatul celor două premise:

$$\begin{array}{l} P - M \\ S - M \\ \hline S - P \end{array}$$

a_3) figura a treia, în care termenul mediu este subiectul ambelor premise:

$$\begin{array}{l} M - P \\ M - S \\ \hline S - P \end{array}$$

a_4) figura a patra, în care termenul mediu este predicatul majorei şi subiectul minorei:

$$\begin{array}{l} P - M \\ M - S \\ \hline S - P \end{array}$$

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

b) *modurile silogistice* reprezintă maniera în care cei trei termeni (redați prin variabilele logice *S*, *P*, *M*. întrucât își pot modifica conținutul informațional sau semnificația logică) sunt aranjați după constantele (expresii care conservă forma logică a propozițiilor) cu care se însoțesc în premise şi concluzie:

b_1) constantele numite „cuantori" sau „cuantificatori" (întrucât, marcând cantitatea, redau *extensiunea* termenului, adică clasa de obiecte la care se referă termenul, alcătuită în virtutea însuşirilor lor comune – atribute, proprietăți, determinații –, altfel spus în virtutea *intensiunii* termenului), care sunt:

b_1') cuantificatorul universal („toți", nici un", „oricare" etc.), propozițiile în care însoțește subiectul logic (care, în exemplul anterior, este *S*) numindu-se propoziții universale şi având forma *Toți S* sunt *P*, *Nici un S* nu este *P*, *Oricare S* este *P* etc.;

b_1'') cuantificatorul particular („unii", „câțiva", „o parte" etc.), propozițiile în care însoțește subiectul logic numindu-se propoziții particulare şi având forma *Unii S* sunt *P*, *Câțiva S* sunt *P*, *O parte din S* nu sunt *P* etc.;

b_1''') cuantificatorul existențial: „există cel puțin un", care poate fi interpretat fie în sens universal (redând întreaga extensiune a termenului), fie în sens particular (redând doar o parte din extensiunea termenului), propozițiile în care însoțeşte subiectul logic

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

putând fi – potrivit interpretării pragmatice, nu semantice, date – universale (*Există S* care e *P*: „Există viața, care se manifestă pe Pământ") sau particulare (*Există cel puțin un S* care e *P*: „Există cel puțin o formă de viață care se manifestă pe Pământ" ș.a.);

b_2) constantele numite „calificatori" (întrucât arată calitatea propozițiilor categorice de a fi afirma sau nega predicatul logic față de subiectul logic), care sunt:

b_2') calificatori afirmativi („sunt", „este" ș.c.l.), propozițiile în care apar fiind universal-afirmative (notate simbolic cu *a* sau *A*, sunt de forma *Toți S sunt P*) și particular-afirmative (notate cu *i* sau *I*, împărtășesc forma *Unii A sunt B*);

b_2'') calificatori negativi („nu sunt", nu este" ș.c.l.), propozițiile în care apar fiind universal-negative (notate simbolic cu *e* sau *E*, au forma *Nici un A nu este B*) și particular-negative (notate cu *o* sau *O*, îmbracă forma *Unii A nu sunt B*);

b_3) numărul total de moduri posibile coincide cu cel al manierelor în care variabilele logice (cei trei termeni din alcătuirea propozițiilor categorice ale silogismului) se însoțesc cu constantele logice (cuantificatorii și calificatorii) în structura silogismului:

b_3') numărul total de moduri posibile pentru fiecare figură de 64 ($4 \times 4 \times 4$): întrucât avem patru tipuri de propoziții categorice,

iar un silogism este alcătuit din trei propoziții;

b_3'') numărul total al modurilor posibile în toate figurile de 256 (4 × 64): întrucât există patru figuri distincte, fiecare cu un număr de șaizeci și patru de moduri posibile;

c) *validitatea modurilor silogistice* este cea în baza căreia putem evalua silogismele (ca fiind valide sau nevalide):

c_1) numărul modurilor silogistice valide se ridică astăzi la 24 (câte 6 în fiecare figură), dintre care doar 19 sunt valide în sens „tare" (cele din figura I sunt numite de Aristotel „moduri perfecte", validitatea lor fiind acceptată fără demonstrație, numai pe baza evidenței intuitive; pe celelalte Aristotel le-a numit „moduri imperfecte", considerându-le demonstrate dacă pot fi „reduse" fiecare la câte un mod din figura I-a), iar 5 sunt valide în sens „slab" (ca moduri subalterne, redundante din punct de vedre informațional, întrucât adevărul propoziției universale supraordonate implică logic adevărul propoziției particulare subalterne):

c_1') modurile silogistice valide în figura I: *aaa*-1, *aii*-1, *eae*-1, *eio*-1 (moduri „tari"), *aai*-1, *eao*-1 (moduri subalterne);

c_1'') modurile silogistice valide în figura a II-a: *aee*-2, *aoo*-2, *eae*-2, *eio*-2 („tari"), *aeo*-2, *eao*-2 (subalterne);

c_1''') modurile silogistice valide în figura a III-a: *aai*-3, *iai*-3, *eao*-3, *oao*-3, *aii*-3, *eio*-3 (toate valide în sens „tare");

c_1''') modurile silogistice valide în figura a IV-a: *aai*-4, *aee*-4, *iai*-4, *eao*-4, *eio*-4 („tari"), *aeo*-4 (subaltern);

c_2) notarea modurilor silogistice valide, ca şi cea cu vocale a tipurilor de propoziţii categorice, datează din timpul scolasticii medievale:

c_2') denumirile codificate pe care logicienii medievali le-au atribuit modurilor silogistice valide în sens „tare" (silogismele subalterne nu au primit denumiri codificate, întrucât erau considerate redundante):

Figura I	Figura II	Figura III	Figura IV
Barbara	Cesare	Darapti	Fresison
Celarent	Camestres	Datisi	Bramantip
Darii	Festino	Disamis	Camenes
Ferio	Baroco	Ferison	Fesapo
		Felapton	Dimaris
		Bocardo	

c_2'') denumirile modurilor valide sunt cuvinte latineşti formate pornind de la vocalele *a*, *e*, *i*, *o*, majoritatea literelor din care sunt alcătuite aceste cuvinte având o anumită semnificaţie pentru problematica reducerii modurilor imperfecte la cele perfecte:

- *vocalele* indică succesiunea propoziţiilor din care este alcătuit modul respectiv (de exemplu, modul Barbara este un silogism de forma *aaa*-1, iar modul Festino este un silogism de forma *eio*-2);

- *consoanele inițiale*, doar cele cu care încep denumirile modurilor imperfecte, indică modul perfect la care se face reducția (de exemplu, modurile Cesare și Camestres din figura a II-a se reduc la modul perfect Celarent din figura I, iar Ferison și Felapton din figura a III-a se reduc la modul Ferio din figura I ș.a.m.d.);
- *consoanele din interiorul denumirilor codificate* ale modurilor imperfecte au semnificații diferite (*m*, de la latinescul *mutare*, indică transpoziția sau inversarea premiselor; *s*, de la *simpliciter*, semnifică faptul că propoziția precedentă se convertește simplu; *p*, de la *per accidens*, arată că propoziția precedentă se convertește prin accident; conversiunea = inferență imediată prin care dintr-o propoziție dată, numită „convertendă", deducem o altă propoziție, numită „conversă", cea din urmă fiind de aceeași calitate și având aceeași termeni ca și prima, dar utilizați cu funcții logice opuse: $S—P \xrightarrow{c} P—S$);

c_3) studiul modurilor silogistice valide permit desprinderea unor caracteristici generale ale acestora cu privire la distribuția termenilor, precum și la calitatea și cantitatea propozițiilor componente ale unui silogism: aceste caracteristici, exprimate sub forma unor reguli numite „regulile generale ale silogismului

B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

categoric", pot fi utilizate pentru evaluarea silogismelor astfel:

c_3) orice silogism care satisface toate regulile generale este *valid*;

c_3') orice silogism în care este încălcată cel puțin o regulă generală este *nevalid*;

3) regulile logicii la care un silogism trebuie să se conformeze pentru a fi valid sunt așa-numitele „reguli generale ale silogismului categoric" și funcționează pentru stabilirea validității oricărei forme de raționament sau argument deductiv:

A) reguli privind termenii:

a) argumentul trebuie să aibă exact trei termeni;

b) orice termen trebuie utilizat în mod caracteristic, adică potrivit statutului pe care îl are în cadrul argumentului;

c) un termen trebuie utilizat numai o singură dată în oricare dintre premise;

d) termenul mediu este distribuit în cel puțin o premisă (un termen este distribuit într-o propoziție categorică dacă în acea propoziție el este utilizat cu întreaga sa extensiune și este nedistribuit dacă este utilizat doar cu o parte a extensiunii sale);

e) un termen poate fi distribuit în concluzie numai dacă a fost distribuit în premisa majoră sau în premisa minoră;

B) reguli privind calitatea propozițiilor:

a) cel puțin o premisă trebuie să fie afirmativă;

b) dacă o premisă este negativă, atunci concluzia trebuie să fie negativă;

c) dacă ambele premise sunt afirmative, atunci concluzia trebuie să fie afirmativă;

C) reguli privind cantitatea propoziţiilor:

c_1) cel puţin o premisă trebuie să fie universală;

c_2) dacă o premisă este particulară, atunci concluzia trebuie să fie particulară;

Am trecut în revistă câteva aspecte tehnice ale procedurilor dezvoltate de logica formală cu scopul de a evalua raţionamentele. Testarea validităţii raţionamentelor se face prin aplicarea mecanică a acestor proceduri, dar dacă se pune problema recunoaşterii prezenţei unui argument în gândirea obişnuită sau în limabjul cotidian aplicarea lor mecanică nu mai dă aceleaşi bune şi sigure rezultate. Insuccesul aplicării tehnicilor logicii formale în practica argumentării ţine nu de faptul că acestea ar avea un caracter defectuos, ci de faptul că limbile naturale îndeplinesc o serie de funcţii care nu mai pot fi tratate doar cu mijloace strict formale.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3.

PROBLEME ALE ARGUMENTĂRII ÎN GÂNDIREA CRITICĂ

3.1. Funcția argumentativă a limbajului

Problema funcțiilor limbajului este o chestiune care a suscitat întotdeauna dezbateri aprinse. În literatura de specialitate s-au conturat două puncte de vedere cu privire la această problemă. Pe de o parte, se susține că funcțiile limbajului sunt strâns legate de originea lui, în special de nevoile care l-au făcut să apară sau în satisfacerea cărora este implicat. Pe de altă parte, funcțiile limbajului sunt explicate prin scopurile în care este utilizat, mai cu seamă prin natura intereselor care-i conferă multiplele utilizări.

Adepții primei poziții cred în mod tradițional că limbajul îndeplinește o funcție socială: de a servi întăririi legăturilor din interiorul grupurilor umane. O altă funcție invocată din perspectiva tradiției este cea cognitivă: limbajul ar fi un instrument de codificare și decodificare, servind la a reprezenta informații, la a le stoca și la a le comunica. O funcție cu totul specială a limbajului, neglijată de obicei în lumina tradiției, este cea inferențială sau argumentativă.

Această neglijare nu mai are loc astăzi, întrucât studiul limbajului fie că este îndreptat spre utilizările lui obișnuite, din viața de zi cu zi a indivizilor, fie că vizează sistemele de dialog om-mașină, de traducere automată etc. În asemenea situații, limbajul nu mai poate fi redus la un cod de

comunicare transparent, ci se apreciază că folosirea sa presupune cunoştinţe non-lingvistice şi implică procese inferenţiale. Este o poziţie de dată mai recentă în pragmatică [Reboul, A. şi Moeschler, J., 2001, p. 10-16, 19], dar mai veche în gândirea critică [Lee, S., 1997, p. 5-6].

Explicaţiile pe care se bazează cei care leagă funcţiile limbajului de social sau de cognitiv au ca obiect originea limbajului. Există un mare număr de teorii pe tema originii limbajului, ele putând fi grupate după cum urmează [Narița, I., 1999, p. 92-94]:

1) teorii care susţin originea divină a limbajului, modul în care îl folosesc oamenii fiind rezultatul unei căderi din starea iniţială (realizată prin mai multe perioade de deteriorare a naturii umane);
2) teorii care susţin că limbajul este invenţia unui singur om, altfel spus este rezultatul „botezării" lucrurilor realizată fie de indivizi umani aleşi (de exemplu, Adam), fie de marea masă a indivizilor;
3) teorii care susţin proveniența socială a limbajului, neputându-se distinge un anumit inventator sau creator.

Dintre aceste teorii, cele aşa-zis ştiinţifice conturează o singură alternativă în dezbateri: limbajul este produsul direct al selecţiei naturale *versus* limbajul este rezultatul indirect al selecţiei naturale. Concluzia la care s-a ajuns din perspectiva acestei alternative este aceea că limbajul ar fi doar un cod. Altfel spus, s-a considerat că limbajul funcţionează în mod similar – dar, desigur, mult mai complex – sistemelor de semne, cum ar fi, de pildă, cel al panourilor rutiere. În această optică, ar exista o asociere de natură convenţională între cuvinte, concepute ca semnale, şi semnificaţia cuvintelor, concepută ca mesaj.

Funcționarea codică a limbajul ne-ar permite să exprimăm totul şi face din el un mediu transparent pentru mesajele pe care le vehiculăm cu ajutorul expresiilor. Interpretarea unei expresii constă în a o decoda, adică în a utiliza codul constituit prin limba în care expresia este vehiculată, pentru a-i restitui mesajul. O astfel de optică este împărtăşită de semanticieni. După cum am văzut, în optica pragmaticienilor caracteristica esențială a limbajului e cea de a fi inferențial sau argumentativ. Prin ce se caracterizează, însă, un proces inferențial?

Expresia „proces inferențial" desemnează ansamblul de raționamente sau argumente prin care, plecând de la o serie de propoziții şi informații, ajungem la o anumită concluzie. Potrivit acestui punct de vedere, producerea şi interpretarea limbajului nu pot fi reduse la procese de natură strict codică: există desigur cod şi convenție în limbaj, dar folosirea limbajului nu se limitează la un simplu proces de codificare (pentru producere) sau de decodificare (pentru interpretare) [Reboul, A. şi Moeschler, J., 2001, p. 10-19].

Mai mult, procesele inferențiale care se adaugă proceselor simple de natură codică nu sunt proprii folosirii limbajului: un ansamblu de raționare nu are caracter lingvistic întrucât presupune capacități umane (raționament, cunoştinte despre lume, aptitudini) care nu au, în mod strict, nimic de-a face cu limba. Aceste capacități nu intervin doar în ocupațiile intelectuale cele mai sofisticate (cum am fi tentați să credem datorită gradului înalt de abstractizare atins prin ele), există raționamente înfăptuite cu ajutorul lor pentru multe din evenimentele vieții noastre cotidiene.

Pe lângă sarcinile de adaptare socială şi de cunoaştere pe care raționamentele le dobândesc în viața cotidiană, un rol deosebit revine celei de a recupera – prin comunicare – în

întregime gândurile exprimate de interlocutori sau, altfel spus, aceea de a atribui gânduri altora. De pildă, dacă un părinte îşi trimite seara, după cină, copilul să se spele pe dinţi, iar acesta răspunde că nu-i este somn, în formularea răspunsului său nu apar doar elemente lingvistice (reguli de decodare a sensului expresiilor folosite de interlocutori), ci şi o sumă de cunoştinţe extralingvistice pe care titularii dialogului şi le atribuie reciproc în mod inferenţial (spălatul pe dinţi înainte de culcare, obiceiul de a trece seara la culcare după spălatul pe dinţi).

Continuând exemplificarea, astfel de atribuiri au loc şi în raţionamentele prin care decidem, de pildă, dacă un prieten este la el acasă sau nu, bazându-ne tacit pe un set de presupoziţii fără de care propoziţiile raţionamentului sunt lipsite de sens (nu pot fi nici adevărate, nici false):

Maşina lui Ion este parcată înaintea casei sale.
El nu se deplasează niciodată fără maşina sa, nici măcar pentru a cumpăra pâine.

Deci, dacă maşina sa este acolo, el este acasă.

Atribuiri de gânduri sub formă de presupoziţii (în exemplul anterior: presupoziţia că *Ion are maşină*) apar şi atunci când construim raţionamente pentru a susţine mai multe concluzii, de pildă că trebuie să facem şi să bem cafea dacă vrem să urmărim un film noaptea şi ne este somn:

Vreau să văd acest film care trece de miezul nopţii şi doresc prin urmare să fiu treaz la miezul nopţii.
Cafeaua mă împiedică să dorm.

Trebuie deci să beau cafea pentru a fi treaz la miezul nopții.
Trebuie să fac cafea.

Susținerea concluziilor din acest raționament se bazează în mod evident pe auto-atribuirea tacită a presupoziției legăturii cauzale dintre starea de veghe şi consumul de cafea.

Poziția pragmaticienilor cu privire la caracterul inferențial al limbajului – exemplificată mai sus – o întâlnim adoptată şi de promotorii gândirii critice sau logicii informale. După cum vom vedea mai departe, aceştia vorbesc în termeni asemănători de funcția argumentativă a limbajului, dar o leagă nu numai de totalitatea situațiilor de comunicare în care limbajul este utilizat, ci mai ales de scopurile şi interesele celor care-l utilizează, de intenționalitatea actelor de limbaj înfăptuite şi de contextul utilizării.

De pildă, „importanța limbajului pentru logică" este legată de „multiplele funcții pe care el le îndeplineşte în cunoaştere şi în viața socială" [Marga, A., 1990 (1991)a, p. 28]:

1) *funcția de fixare a cunoştințelor*: realizată cu ajutorul operației lingvistice a nominalizării, prin care cunoştințele sunt exprimate în structura propozițiilor;
2) *funcția constitutivă*: „limbajul este mediul în care se formează cunoaşterea, conştiința, conştiința de sine";
3) *funcția comunicativă*: „limbajul este principalul instrument de transmitere a cunoştințelor între oameni";
4) *funcția de semnalizare*: „limbajul mijloceşte informația cu privire la starea locutorului şi declanşează un răspuns din partea interlocutorului";
5) *funcția expresivă*: „o dată cu transmiterea informației, limbajul mijloceşte şi exprimarea reacției vorbitorului";

6) *funcția argumentativă*: „limbajul este organul întemeierii aserțiunilor, a cunoștințelor, în general".

Din simpla enunțare a funcțiilor de mai sus rezultă că optica de abordare a limbajului în zilele noastre s-a schimbat. Limbajul nu mai este înțeles ca doar „un simplu instrument de transmitere a informațiilor", ci ca „un *instrument* de transmitere a ideilor și *mediul* în care ele se constituie", calitate în care el „induce stări afective, provoacă comportamente" și își manifestă importanța sub forma unor „funcții descriptive, constatative și (...) evaluative".

Pentru a-și fundamenta punctul de vedere referitor îndeosebi la ultimele trei funcții ale limbajului (descriptivă, constatativă și evaluativă), o bună parte dintre autorii care abordează practica argumentării cu mijloacele gândirii critice sau logicii informale fac apel la realizările teoriei actelor de limbaj. Pentru ei, contribuțiile acestei teorii vin mai cu seamă din două direcții (clasificarea actelor de limbaj și evaluarea enunțurilor proferate prin intermediul lor) și converg înspre deplasarea accentului de la funcția informațional-cognitivă a limbajului (tratată codic sau social) înspre cele expresiv/directive și inferențial/argumentative.

Înainte de a prezenta aceste funcții din perspectiva conjugată a gândirii critice și logicii informale, să trecem în revistă contribuțiile teoriei actelor de limbaj la mai buna înțelegere a practicii argumentării. Una dintre expresiile cele mai cunoscute ale acestei teorii este așa-zisa „logică ilocuționară".

Această logică procedează la lărgirea orizontului intensional–extensional al logicii formale (logica propozițiilor, logica predicatelor ș.c.l.). Potrivit noului orizont, enunțurile ar funcționa doar ca un soi de ingredienți ai raționalității discursive, așa cum, în mod tradițional, erau

concepute propozițiile pentru cea a conținuturilor lor. În statutul de elemente centrale, definitorii ale oricărui tip de discurs ar cădea însăşi actele de limbaj, devenind astfel unitățile lui principale de semnificație.

Dintre acestea, actele ilocuționare prezintă o importanță deosebită, fiind studiate în toată gama relațiilor pe care le întreține discursiv şi în toate formele lor de manifestare cognitivă. Definiția cea mai cunoscută a unui act ilocuționar este redată de expresia „ceea ce facem vorbind", luată cu sensul de „ceea ce facem prin însuşi faptul că vorbim". Ipoteza de la care această definiție – de factură austiniană – porneşte este că a vorbi o limbă înseamnă a realiza acte de limbaj (precum: a afirma, a da ordine, a pune întrebări, a promite, a predica etc.) şi că aceste acte sunt posibile numai prin aplicarea unor reguli speciale de utilizare.

Structural, actul ilocuționar cel mai simplu a fost definit prin enunțarea celor două componente ale sale:

1) un conținut propozițional (*p*), constând în atribuirea de predicat unui subiect;
2) o forță ilocuționară (*F*), indicând tipul de act căreia îi este destinat conținutul propozițional (întrebare, aserțiune, ordin etc).

Realizarea efectivă a unui act ar avea loc prin aplicarea forței ilocuționare la conținutul propozițional: *F(p)*. Actul în sine nu reprezintă consecința logică sau psihologică a conținutului propozițional, ci atribuie limbajului prin care se realizează o anumită valoare de acțiune. De aceea, el face posibilă nu numai ajustarea expresiilor unui limbaj la lume, ci şi a lumii la modul de întrebuințare a acestor expresii [Ducrot, O., Schaeffer, J.-M., 1996, p. 505-506].

Bazele logicii ilocuționare au fost puse de către J. R. Searle şi D. Vanderveken în lucrarea *Foundations of*

Illocutionary Logic (1985), fiind apoi teoretizate în lucrarea lui Vanderveken *Les actes de discours* (1988). Această logică analizează condițiile în care diferitele acte de discurs pun în legătură propozițiile cognitive cu lumea. Dacă logica intensional–extensională urmărea formalizarea ajustării expresiilor unui limbaj la lume (potrivit condițiilor de adevăr: adevărul şi falsul), cea ilocuționară are ca scop principal formalizarea modului în care lumea se ajustează la actele de limbaj (potrivit condițiilor de folosire: satisfacția şi succesul) [Vanderveken, D., 1988, p. 1, 38].

Logica ilocuționară permite articularea într-o teorie formalizată a tuturor aspectelor ilocuționare evidente în cadrul actelor de limbaj. Acestea nu mai sunt evaluate doar după valoarea de adevăr, ci şi după valorile de succes sau de satisfacție. De fapt, principala sarcină a logicii ilocuționare este analiza condițiilor de succes şi de satisfacție a diverselor tipuri de acte discursive. Prin intermediul unor atari condiții locutorii realizează, în planul gândirii, corespondența dintre conținutul actelor şi faptele din realitate. Această corespondență poate fi interpretată nu numai epistemologic, ci chiar logic, dar în termenii unei logici care situează relațiile logice dincolo de natura lor propozițională: în lumea actelelor şi forțelor ilocuționare.

Care este însă această lume? Calchiind denumirile englezeşti, principalele categorii de acte din alcătuirea ei sunt următoarele [Searle, J.R., 1992, pp. 51-60]:

1) „asertivii": $\square \downarrow B(p)$, unde „$\square$" este semnul pentru aserție, „$\downarrow$" este semnul ajustării limbajului la lume, „*B*" este semnul pentru credință/*belief*, iar „*p*" pentru conținutul propozițional;
2) „directivii": ! $\uparrow$ *W* (*H* realizează *A*), unde „!" marchează directivii, „$\uparrow$" indică ajustarea lumii la

limbaj, „*W*" (de la *want*) exprimă starea psihologică de dorință, „*H*" (de la *hearer*) este auditorul sau alocutorul, iar „*A*" o acțiune viitoare;

3) „comisivii": $C \uparrow I$ (*S* realizează *A*), unde „C" semnifică comisivii, „↑" indică ajustarea lumii la limbaj, „*I*" (de la *intention*) indică starea intențională a locutorului, iar „*S*" (de la *speaker*) indică locutorul;

4) „expresivii": $E \varnothing (P)$ (*S/H* + proprietatea), unde „*E*" este simbolul pentru expresivi, „*Ø*" este simbolul pentru mulțimea vidă, indicând faptul că nu există nici un fel de ajustare între limbaj şi lume, „*P*" este variabila pentru diferitele stări psihologice corespunzătoare realizării actelor din această clasă, iar „*S*" este locutorul, „*H*" alocutorul, conținutul parantezei indicând faptul că conținutul propozițional atribuie o proprietate fie lui „*S*", fie lui „*H*";

5) „declarativii" sau „declarațiile": $D \updownarrow \varnothing (p)$, unde „*D*" indică declarația, „↕" exprimă faptul că ajustarea între limbaj şi lume există fără a avea un sens sau altul, „*Ø*" indică absența intenției sau a altei aşa-zise „condiții de sinceritate", iar „*p*" este conținutul propozițional;

6) „declarațiile assertive": $D_a \downarrow \updownarrow B(p)$, în care „$D_a$" exprimă declarația asertivă, „↓" este semnul ajustării limbajului la lume, „↕" exprimă faptul că ajustarea între limbaj şi lume există fie fără a avea un sens sau altul, fie având ambele sensuri, „*B*" este semnul pentru credință/*belief*, iar „*p*" este conținutul propozițional.

Ce anume din această clasificare se regăseşte în analiza funcțiilor limbajului din perspectiva gândirii critice? În primul rând, e ideea că nu doar limbajul se ajustează la lume, ci că însăşi lumea se ajustează la limbaj (lumea argumentelor şi acțiunilor pe care le săvârşim). În al doilea rând, e vorba

de distincția între actele de limbaj preponderent informative (asertivii, declarativii şi declarațiile asertive) şi cele preponderent intenționale (expresivii, directivii, comisivii), distincție valorizată de gândirea critică sub forma funcției expresive sau directive).

O altă contribuție pe care gândirea critică o datorează teoriei actelor de limbaj sau logicii ilocuționare ține de evaluarea enunțurilor argumentative dintr-un discurs. Această evaluare nu se mai face prin intermediul condițiilor sau valorilor de adevăr (adevărul sau falsul, plauzibilul/probabilul sau neplauzibilul, ci cu ajutorul aşa-numitelor condiții de „satisfacție" sau de „succes". Cum „ajustarea" este, în fond, acelaşi lucru cu „potrivirea", iar „potrivirea" este sinonimă „relevanței", relația de ajustare poate fi pusă în termenii relevanței sau concludenței, ceea ce s-a şi întâmplat în evaluarea argumentelor.

De precizat aici e că, pentru promotorii logicii ilocuționare, noțiunea de condiție de satisfacție reprezintă o generalizare a noțiunii de condiție de adevăr la actele de limbaj (în special la cele ilocuționare) şi defineşte direcția de ajustare a acestora la lume într-un anumit context: fie a conținutului propozițional la lucruri, fie a lucrurilor la conținut. Ca exemplu, un ordin este „satisfăcut" atunci când cel căruia i-a fost adresat a executat acțiunea ordonată, ceea ce este echivalent cu a spune că numai atunci când conținutul propozițional al actului de ordonare a devenit el însuşi adevărat.

Analog, un act de credință *B(p)* este „satisfăcut" numai dacă cel care-l proferează îl realizează efectiv, adică numai dacă el crede ca adevărat conținutul informațional *p*. Altfel spus, un act ilocuționar elementar îndeplineşte cele două tipuri de condiții atunci când în contextul său de proferare o

stare de lucruri existentă în lume intră în raport de ajustare cu conținutul propozițional al acelui act. Relația de ajustare este în fond una de corespondență și se manifestă simetric: dacă o propoziție este ajustată la lume, atunci lumea este ajustată la această propoziție [Vanderveken, D., 1988, p. 33-35, 131-136; Armengaud, F., 1985, p. 80].

Așadar, la fel cum în logică s-a acordat o mare importanță regulilor sau condițiilor de care depinde corectitudinea expresiilor sau conținutul tacit al constantelor logice [Largeault, J., 1998, p. 13], în teoria actelor de limbaj o atenție deosebită s-a arătat celor care fac posibilă existența acestor acte (condițiile de adevăr, condițiile de succes și de satisfacție). Noțiunea definitorie pentru conținutul informațional (propozițional) este aceea de adevăr, iar cele pentru actele ilocuționare sunt succesul și satisfacția. Cele mai multe probleme le ridică în cazul actelor elementare nu conținutul (întrucât *p*, odată admis, e luat ca adevărat), ci forța ilocuționară.

Am văzut deja în ce constă condițiile de satisfacție. Mai precizăm aici că, în ceea ce le privește, actele ilocuționare care asertează ceva au direcția de ajustare de la limbaj la lume, fiind satisfăcute dacă și numai dacă conținutul lor propozițional este adevărat, puțin contând cum starea de lucruri pe care o exprimă a devenit actual existentă. Dimpotrivă, actele ilocuționare non-asertive (promisiuni, ordine, etc.) au direcția de ajustare a lucrurilor la limbaj deoarece își exprimă conținutul propozițional cu intenția ca enunțarea acestuia să aibă drept efect un comportament viitor al interlocutorului care să transforme lumea potrivit acestui conținut. Există însă și acte ilocuționare care fie că nu indică direcția ajustării, fie că semnalează dubla ajustare.

Prin condițiile de succes ale unui act ilocuționar se înțelege condițiile care trebuiesc îndeplinite în contextul unei enunțări pentru ca locutorul să reușească înfăptuirea unui act în contextul respectiv. De exemplu, enunțarea unei propoziții de mulțumire are drept condiție de succes exprimarea recunoștinței locutorului către alocutor. În diferitele contexte de folosire a limbilor naturale, actele de limbaj pot primi două valori:

1) succesul: când, într-un context al enunțării, locutorul înfăptuiește actul ilocuționar;

2) insuccesul: când acest act nu este realizat.

Un caz particular al insuccesului este eșecul: el are loc atunci când locutorul încearcă, fără reușită, să înfăptuiască actul ilocuționar. Drept urmare, o enunțare poate fi considerată reușită dacă și numai dacă locutorul înfăptuiește actul ilocuționar exprimat prin enunțul pe care-l utilizează într-un anumit context, iar o enunțare este un eșec în caz contrar.

Contribuția majoră a teoriei actelor de limbaj sau logicii ilocuționare la înțelegerea practicii argumentării ține de distincția pe care o promovează între actele elementare de limbaj – de forma $F(p)$ – și actele complexe. Existența unor categorii de acte mai complexe structural decât $F(p)$ a impus însă, cum era și firesc, simbolizări adecvate [Vanderveken, D., 1988, p. 30-32]:

1) $\neg F(p)$, pentru așa-zisele acte de „denegație" ilocuționară al căror scop este de a face explicită non-realizarea de către locutor a unui act ilocuționar elementar $F(p)$;

2) $p \rightarrow F(q)$, pentru actele de discurs condiționale al căror scop este de a realiza un act ilocuționar $F(q)$ nu în mod

categoric, ci numai cu condiția ca o propoziție p să fie adevărată;

3) $F_1(p_1)\&F_2(p_2)$ pentru conjuncțiile de acte ilocuționare al căror scop este de a realiza actele relaționate: $F_1(p_1)$, respectiv $F_2(p_2)$;

4) $F_1(p_1)\vee F_2(p_2)$ pentru disjuncțiile de acte ilocuționare;

5) $F_1(p_1)\rightarrow F_2(p_2)$ pentru implicațiile de acte ilocuționare etc.

În cazul acestor acte, probleme pune nu numai forța ilocuționară, ci și conținutul informațional. Mai exact, forța antrenează un conținut tacit (presupus sau implicitat: presupoziții existențiale și funcționale, implicaturi conversaționale etc.) de al cărui adevăr depinde atât propriul conținut explicit, cât și cel al actului sau actelor elementare. În acest fel, actele de limbaj dobândesc atât dimensiune informațional-comunicativă, cât și argumentativ-interactivă.

Aspectele comunicative (a înțelege) și interactive (a accepta) ale actelor de limbaj nu coincid neapărat, motiv pentru care devine indispensabil să le distingem pe plan teoretic. Autorii cărora datorăm această distincție și-au apreciat demersul ca fiind „pragma-dialectic". Ei susțin că vorbim despre un *act comunicativ* (întrebări, promisiuni, aserțiuni etc) pentru a ne referi la căutarea înțelegerii și despre *act interactiv* (suscitări de răspunsuri, cereri de informație suplimentară etc.) pentru a ne referi la căutarea acceptării.

Acești autori admit că gradul de înțelegere a unui act de limbaj poate fi foarte diferit de gradul său de acceptare, motiv pentru care o înțelegere totală poate merge mână în mână cu o acceptare totală, dar tot așa de bine cu un refuz categoric sau cu o acceptare parțială. Potrivit lor, obținerea unui grad oarecare de acceptare presupune însă, cel puțin în

principiu, o înțelegere parțială a actului [Eemeren, F. van & Grootendorst, R., 1996, p. 33-37].

Actele de limbaj care intervin în cazul înțelegerii sunt acte elementare care pot consta dintr-un singur şi unic enunț (a aserta, a cere, a promite, a anula, a face opoziție, a anunța, a consilia, a prezice etc.), în vreme ce acelea care intervin în cazul înțelegerii sunt acte complexe formate din mai multe enunțuri. Argumentarea este un asemenea act complex, existând importante deosebiri între actul argumentării şi actele elementare, aşa cum sunt ele descrise în teoria standard a actelor de limbaj.

Nu întotdeauna argumentarea pare a fi formată din mai multe enunțuri. Se poate întâmpla ca o argumentare să pară la prima vedere formată dintr-un singur enunț şi să fie totuşi o apărare completă a unui punct de vedere, dar dacă privim mai îndeaproape constatăm că o parte a argumentării a rămas implicită, ca de exemplu în enunțul: „Ea ar fi făcut mai bine să nu facă şcoala de conducere auto căci intră uşor în panică", în care rămâne implicit enunțul „Oamenii care intră uşor în panică n-ar trebui să aibă permis de conducere".

Actele ce intervin în argumentare conțin enunțuri care exprimă punctul de vedere susținut şi enunțuri care susțin acest punct de vedere. Pentru înțelegerea fiecărui act elementar care exprimă un astfel de enunț, nu e nevoie de a-l raporta la alte acte, întrucât comunicarea are loc la nivelul frazei. Există însă acte prin care comunicarea nu este posibilă decât la un nivel superior frazei, cum ar fi cel al discursului. Printre acestea se numără argumentarea, elucidarea, amplificarea şi explicitarea. Deşi argumentarea este adesea uşor de confundat cu alte acte complexe (precum cele deja amintite), ea se deosebeşte net de acestea.

E evident că un fapt care cere să fie elucidat, amplificat sau explicitat a fost deja, în principiu, acceptat de către auditoriu, în timp ce atunci când este demarată o argumentare, tocmai faptul de a obține o astfel de acceptare constituie obiectivul esențial. În discursul cotidian, pentru a-l persuada pe receptor, locutorul poate, din când în când, să-şi prezinte argumentarea sub forma unei amplificări, a unei elucidări etc.: tratând punctul de vedere ca şi cum ar fi deja acceptat, el sugerează că acest punct de vedere n-are nevoie de argumentare şi că acceptabilitatea sa este dincolo de orice punere la îndoială.

Părăsind deocamdată abordarea pragma-dialectică a argumentării, să vedem care sunt funcțiile limbajului pe care promotorii gândirii critice şi logicii informale le identifică în practica argumentativă. De remarcat e faptul că identificarea acestor funcții are numeroase puncte comune cu tentativele de clasificare a actelor de limbaj, dar şi faptul că literatura de specialitate dedicată subiectului prezintă două poziții:

1) poziția autorilor care consideră că funcțiile limbajului sunt date de nevoile de comunicare satisfăcute prin intermediul actelor elementare de limbaj;
2) poziția autorilor care consideră că funcțiile limbajului sunt date de întrebuințările date actelor elementare de limbaj în structurile discursive constând din interacțiunea unor acte complexe de limbaj.

După nevoile de comunicare satisfăcute prin actele elementare de limbaj, sunt evidențiate următoarele funcții de bază ale limbajului [Copi, I. M., 1986, p. 69-73; Kemerling, G., *Language and Logic*, Internet, 1998; Narița, I., 1999, p. 92]:

1) funcția *informativă*: dobândirea, stocarea şi comunicarea de informații prin intermediul enunțurilor

asertive sub forma afirmațiilor sau negațiilor privitoare la stările de lucruri;

2) funcția *expresivă*: exprimarea sau exteriorizarea emoțiilor, sentimentelor şi convingerilor etc. prin intermediul enunțurilor ce scot în evidență atitudinile şi stările sufleteşti;

3) funcția *directivă*: producerea sau impiedicarea unei acțiuni prin intermediul enunțurilor care introduc rugăminți, reguli, instrucțiuni, comenzi (ordine, porunci) şi care determină un anumit comportament (o anumită atitudine).

Funcția informativă a limbajului se realizează prin afirmarea sau negarea propozițiilor referitoare la lume în cadrul raționamentelor despre starea lumii (despre fapte importante sau mai puțin importante, generale sau particulare, problematice sau neproblematice etc.). Cu ajutorul negației şi afirmației, mai bine zis al propozițiilor obținute prin negare sau afirmare, pot fi redate trăsăturile obiectelor, fenomenelor şi proceselor şi se dau informații despre oameni şi evenimente din viața lor.

Limbajul informativ este propriu cercetării ştiințifice, unde satisface nevoia de informare asupra faptelor reale şi teoriilor despre lume. Valorile propozițiilor acestui gen de limbaj sunt adevărul şi falsul, iar ale susținerilor realizate cu ajutorul lor sunt plauzibilul şi neplauzibilul:

1) o susținere este plauzibilă dacă avem temeiuri să credem că este adevărată sau ştim că este adevărată;

2) o susținere este neplauzibilă dacă nici nu ştim că este adevărată şi nici nu avem suficiente temeiuri să credem că este adevărată.

Funcția expresivă a limbajului este cel mai bine exemplificată în limbajul artistic. Artiştii nu sunt interesați

de cunoaşterea lumii cât de exprimarea emoţiilor, sentimentelor şi atitudinilor pe care oamenii le împărtăşesc. Exprimarea emoţiilor, sentimentelor şi atitudinilor nu este acelaşi lucru cu exprimarea opiniilor, credinţelor sau convingerilor. Atunci când cele două exprimări sunt considerate identice, se ajunge la confuzia dintre funcţia expresivă şi cea informativă a limbajului, situaţie ce poate fi eliminată dacă despre opinii, credinţe şi convingeri se spune că sunt „enunţate" sau „declarate".

Limbajul expresiv nu poate fi evaluat în termenii adevărului sau falsităţii, ai corectitudinii sau incorectitudinii, deşi poate conţine expresii cu încărcătură informaţională. În cazul său, locul valorilor de adevăr (adevărul, falsul ş.c.l.) este luat de condiţiile de succes (succesul, insuccesul). Din perspectiva acestor condiţii, limbajul expresiv poate fi analizat în două modalităţi:

1) ca exprimare a sentimentelor şi atitudinilor interlocutorilor (vorbitor sau scriitor şi auditor sau cititor);
2) ca evocare a sentimentelor şi atitudinilor interlocutorilor (vorbitor sau scriitor şi auditor sau cititor), nu neapărat similare.

Funcţia directivă a limbajului intervine atunci când se intenţionează cauzarea sau prevenirea unei anumite acţiuni. Comenzile şi revendicările sunt exemplare pentru asemenea situaţii (îndreptate spre obţinerea unui rezultat scontat sau spre înfăptuirea unei acţiuni dorite). Şi punerea de întrebări cu scopul de a obţine în mod imperativ un răspuns a fost catalogată ca fiind „directivă". Datorită caracterului imperativ al actelor de limbaj amintite, uneori diferenţele dintre comenzi, cereri şi întrebări revendicative aproape că

se estompează, un ordin putând fi formulat ca o cerință obligatorie sau ca o întrebare constrângătoare.

Evaluarea limbajului directiv se realizează în termeni diferiți de cei ai adevărului sau falsului, dar apropiați celor de succes sau insucces. Dacă pentru enunțurile informative trăsătura definitorie din punct de vedere al evaluării este *realizabilitatea* (capacitatea de a primi valori de adevăr), pentru enunțurile prin care se realizează funcțiile expresivă și directivă ale limbajului, această trăsătură este *satisfiabilitatea* (capacitatea de a avea sau nu succes, ori de a fi sau nu reușite, satisfăcute).

Autorii care analizează funcțiile limbajului din perspectiva întrebuințării discursive a actelor de limbaj elementare, adică sub forma interacțiunii lor în discurs cu actele de limbaj complexe precum argumentarea, elucidarea, amplificarea sau explicitarea, renunță la a mai lua în discuție funcția informativă, considerând-o slab relevantă pentru demersul gândirii critice. Funcțiile pe care, de obicei, acești autori le iau în discuție sunt [Lee, S., 1997, p. 5-11]:

1) funcția expresivă;
2) funcția descriptiv/directivă;
3) funcția argumentativă.

Întrebuințarea expresivă a limbajului este evidențiată prin invocarea studiului antropologic și psihologic al dezvoltării limbilor naturale. Ea constă în exprimarea sentimentelor și atitudinilor nu numai atunci când sunt pozitive (adică plăcute), ci și când sunt negative (neplăcute). Funcția expresivă caracterizează – deopotrivă – specia umană și indivizii umani. Se îndeplinește atât prin utilizarea izolată a cuvintelor, cât și prin intergrarea lor în construcții lingvistice mai complexe (propoziții, fraze etc.). Dar semnificația

expresiilor nu depinde de fiecare dată de relațiile dintre cuvinte, putând fi și un atribut al cuvintelor singulare.

Există însă întrebuințări ale limbajului care implică mai degrabă propozițiile și frazele decât cuvintele singulare. Una dintre aceste întrebuințări este cea descriptivă. Prin ea se construiesc enunțuri despre lume, despre caracteristicile lucrurilor sau despre relațiile dintre lucruri. Se deosebește de funcția informativă a limbajului întrucât semnificația pe care o conferă propozițiilor și frazelor este dependentă de raportul cuvintelor în cadrul lor, iar nu de raportul conținutului informațional al acestora cu faptele realității.

O utilizare asemănătoare a limbajului este și cea directivă. Prin ea, limbajul ne arată nu *ce* este cazul (ce sunt lucrurile), ci *cum* ar trebui să fie cazul (cum vor arăta lucrurile) în viitor, potrivit unor instrucțiuni date. În cadrul expresiilor astfel utilizate (de genul „Închide ușa!") există cuvinte care arată lucrurile supuse acțiunii („ușa") și cuvinte care indică tipul acțiunii și modul de acționare („Închide!"). Semnificația lor este dată de raporturile dintre enunțurile care le înglobează și regulile de întrebuințare a acestor enunțuri.

Un mod special de folosire directivă sau descriptivă a limbajului este cel interogativ. Aici propozițiile îmbracă forma întrebărilor, funcționând ca „propoziții interogative" sau „întrebări retorice", dar putând cuprinde totodată – în forme sau combinații care diferă de la caz la caz – și elemente expresive. De obicei, întrebările retorice se pun cu un dublu scop [Warburton, N., 1999, p. 113]:

1) de a obține un anumit efect și nu de a primi un răspuns: astfel puse, întrebările retorice funcționează ca substitute pentru enunțurile directe (de pildă, întrebarea „Cine s-ar

mai putea îndoi că ...?" substituie enunțul „Nimeni nu s-ar îndoi că ..."");

2) de a evita susținerea unui punct de vedere clar asupra problemei dezbătute: întrebările retorice puse cu acest scop mimează profunzimea pentru a amâna formularea răspunsului asumat.

Utilizările descriptive, directive şi interogative ale limbajului se aseamănă prin faptul că îi învață pe oameni să construiască propoziții sau fraze şi să le confere semnificație prin punerea în acord a cuvintelor din alcătuirea lor cu regulile gramaticii. Întrebuințarea argumentativă a limbajului îi învață pe oameni, după ce au construit deja propoziții şi fraze, să le pună în acord cu regulile logicii. Altfel spus, îi învață pe oameni să construiască raționamente prin anumite combinări logice ale propozițiilor şi frazelor.

Nu toate combinările logice de fraze şi propoziții conduc la argumente, la fel cum nu toate combinările gramaticale devin propoziții sau fraze (de exemplu, sintagmele). Devin argumente doar acele combinări în care unele propoziții stau ca temeiuri pentru altele. Rolul temeiurilor constă în a sprijini concluzia, adică în a aduce probe în favoarea ei. Dacă acest lucru se realizează conform regulilor logice, se spune despre argumentul rezultat că este „valid" sau „corect" (dacă nu, el este „nevalid" sau „incorect").

Dacă temeiurile sprijină concluzia respectând doar regulile gramaticale, combinările de fraze şi propoziții nu sunt argumente (pot fi expuneri, explicații, ilustrări sau expresii cu formă aparentă de argumente, numite propoziții condiționale). Tot din punct de vedere gramatical, se mai apreciază că unitatea lingvistică tipică utilizării argumentative a limbajului este paragraful, un paragraf putând să cuprindă sau nu un singur argument.

Sintetic şi concluziv, problemele referitoare la diferitele utilizări ale limbajului au fost prezentate din perspectiva gândirii critice sub forma următorului tabel [Lee, S., 1997, p. 9]:

Utilizare	Unităţi lingvistce tipice	Complexitate
Expresivă	Cuvânt	– Fără –
Descriptiv/ directivă	Propoziţie/ frază	Relaţie gramaticală între cuvinte
Argumentativă	Paragraf	Relaţie logică între propoziţii/fraze

3.2. Analiza critică a argumentului

Deşi argumentarea ţine de cotidianul vieţii omului, fiindu-i familiară fiecărui individ pus în situaţia de a-şi rezolva problemele vieţii zilnice sau de a se angaja în dispute cu semenii (prieteni, adversari, membri ai familiei, oamenii politici, colegi de serviciu etc.), puţini sunt cei care o cunosc în esenţa şi detaliile funcţionării ei. Pentru omul de rând, familiaritatea nu-i asigură decât parţial înţelegerea.

Dacă în viaţa obişnuită argumentarea este familiară fără a fi înţeleasă, în literatura de specialitate surprinde multitudinea şi lipsa de unitate a încercărilor de a o înţelege, defini şi explica. Mai jos vor fi luate în discuţie doar cele mai uzitate definiţii date argumentării în spaţiul continental-european şi în cel anglo-american, iar pornind de la ele vor fi analizate accepţiunile unor termeni precum „argument",

„raționament" și „demonstrație". De-abia apoi se va trece la abordarea argumentării din perspectiva gândirii critice și logicii informale, insistându-se asupra modelului analitic de investigare a argumentelor, asupra structurii și evaluării acestora.

Cadrul teoretic în care actualmente se pune problema identificării structurilor argumentative ale discursului este marcat de diversitate și de lipsa unui fir conducător. La originea diversității și lipsei de unitate a lucrărilor despre argumentare stau cercetările cu caracter interdisciplinar realizate de unii filosofi, logicieni formaliști și neformaliști, analiști ai discursului și ai conversației, teoreticieni ai comunicării și reprezentanți ai multor altor discipline.

Există actualmente mai multe paradigme de abordare a discursului argumentativ, dintre care cele mai des invocate sunt următoarele:

1) noua retorică a lui Perelman și Olbrechts-Tyteca;
2) modelul analitic al lui Toulmin;
3) problematologia lui M. Meyer;
4) epistemica socială a lui C. Willard;
5) logica informală a lui A. Blair și R. Johnson;
6) abordarea post-standard a sofismelor datorată lui J. Woods și D. Walton;
7) logica naturală a lui J.-B. Grize,
8) dialectica formală a lui E. Barth și E. Krabbe;
9) pragma-dialectica elaborată de F. Eemeren și R. van Grootendorst;
10) alte contribuții teoretice care propun cadre mai mult sau mai puțin elaborate pentru studiul argumentării, între care poate fi inclusă și cea a mișcării cunoscută sub numele de gândire critică.

Dintre aceste paradigme de investigare a argumentării, în America de Nord – ca loc de impunere a gândirii critice – şi în Europa – ca loc de teoretizare a argumentării – studiul argumentelor a fost multă vreme dominat de lucrările lui Toulmin şi ale lui Perelman, întrucât au propus modele de argumentare şi teorii mai bine adaptate decât logica formală la analiza argumentării cotidiene. Orientarea pragma-dialectică începe să dobândească azi o pondere similară, de aceea toate aceste orientări pot fi asociate fără rezervă celor trei etape din dezvoltarea contemporană a studiilor despre argumentare [Plantin, C., 1990, p. 26]:

1) etapa argumentării justificative: (re)prezentată de modelul analitic al argumentării elaborat de Toulmin;
2) etapa argumentării retorice: (re)instaurată prin introducerea noţiunii de auditoriu universal de către Perelman;
3) etapa argumentării dialectice: (re)inventată de programul noii dialectici propus de Eemeren şi van Grootendorst.

Perelman şi Toulmin au propus ca model de bază pentru argumentare procedurile retorico-epistemologice ale raţionamentului juridic, în vreme ce Eemeren şi van Grootendorst au valorificat din perspectiva pragmaticii structura argumentativă a actelor de limbaj. Cei din urmă s-au detaşat de realizările primilor doi, reproşându-le mai ales:

1) că nu au ţinut seama de dezvoltările moderne ale logicii formale, pe care o asimilează cu logica clasică silogistică sau pe care o declară pur şi simplu ca inaplicabilă la argumentările obişnuite;
2) că, izolând argumentările de aspectele pragmatice ale contextului lor verbal şi nonverbal, nu pun de fapt suficient accent pe legătura dintre argumentare şi

utilizarea limbajului obişnuit, argumentarea trebuind tratată din perspectiva acestei legături.

Contribuţiile lui Toulmin şi Perelman au fost prezentate succint de către promotorii pragma-dialecticii după cum urmează. Despre Toulmin, aceştia au spus că propune – în *The Uses of Argument* (1958) – un model care dă seama de structura argumentărilor prin furnizarea unei descrieri a formei lor procedurale. După Toulmin, această formă ar fi „independentă de domeniu", adică independentă de natura problemelor pe care le tratează argumentarea în discuţie. Validitatea unei argumentări particulare nu depinde în mod fundamental de forma procedurală însăşi, ci de modul în care „suportul" (*backing*) sau „datul" (*data*) face acceptabilă „garanţia" (*warrant*). Cum conţinutul acestui suport, spre deosebire de forma sa, depinde el însuşi de natura concluziei pentru care se argumentează, Toulmin conchide că criteriile care întemeiază validitatea argumentărilor „depind de domeniul considerat".

Lăsând la o parte unele obiecţii teoretice majore, adepţii pragama-dialecticii consideră că modelul epistemologic promovat de Toulmin nu este aplicabil la discursul argumentativ cotidian. Ei cred că, în mod fundamental, este imposibil de determinat în ce constau „datul" şi „garanţia", cu excepţia unor exemple potrivit alese fiind practic imposibil să deosebim cele două tipuri de enunţuri. În mod concret, această imposibilitate reduce modelul la o variantă a silogismului – sau a entimemei, atunci când garanţia rămâne implicită.

Pragma-dialecticienii aduc obiecţii şi pretenţiei lui Perelman şi Olbrechts-Tyteca – din *La Nouvelle rhétorique* (1958/1969) – de a descrie tehnicile de argumentare autentice. Pentru promotorii noii retorici, argumentarea este

validă dacă permite să se obțină efectul dorit, adică dacă produce sau întăreşte adeziunea auditoriului la teza propusă. Drept urmare, validitatea se măsoară prin eficacitatea în raport cu o țintă, iar teoria se rezumă la inventarea tipurilor de elemente ce pot servi ca „puncte de plecare" şi a schemelor de argumentare susceptibile să persuadeze un auditoriu particular sau universal. Principalul reproş vizează categoriile din catalogul lui Perelman şi Olbrechts-Tyteca: ele n-ar fi nici corect definite, nici reciproc exclusive.

Ce soluție au propus adepții pragma-dialecticii? Pentru aceştia, cercetarea privitoare la argumentare ar trebui să se intereseze de procedeele prin care un discurs argumentativ ajunge să justifice sau să respingă în mod rațional o anumită poziție. În această teorie, argumentarea este identificată cu un act de limbaj complex care tinde să rezolve un conflict de opinii, o dispută. Mai mult, se consideră că discursul argumentativ trebuie studiat atât ca exemplu de interacțiune verbală obişnuită, cât şi ca o confruntare cu un anumit model de raționalitate.

Perspectiva pragma-dialectică se bazează pe o filosofie critică raționalistă, permițând concretizarea idealului de raționalitate din discuția critică în două maniere:

1) *dialectică*: deoarece două părți tind să rezolve un conflict de opinii prin discuție metodică;
2) *pragmatică*, deoarece schimburile din această discuție sunt descrise ca acte de limbaj.

Programul pragma-dialectic de cercetare a fost schițat de promotorii lui prin comparație cu retorica tradițională reconstruită (reinventată) în secolul XX de către Toulmin şi Perelman [Eemeren, F. & van Grootendorst, R., 1996, p. 7-8, 10, 14-16]:

Programul de cercetare dialectic

Programul dialectic
• Filosofie raționalist-critică
• Teorie pragma-dialectică
• Reconstrucție orientată spre rezolvarea conflictului
•Descriere în funcție de relevanță
•Practică orientată spre reflecție

Programul de cercetare retoric (reconstruit)

Programul retoric
• Filosofie antropo-relativistă
• Teorie epistemic-retorică
• Reconstrucție orientată spre auditoriu
• Descriere în funcție de persuasiune
• Practică orientată spre prescripție

Programului retoric îi datorăm cea mai cunoscută definiție dată argumentării în spațiul european, care este şi cea mai largă. Formulată în spiritul aristotelic al noii retorici, ea sună astfel: „demers prin care o persoană sau un grup încearcă de a determina un auditor să adopte o poziție prin recursul la expuneri sau aserțiuni – argumente – care urmăresc să demonstreze validitatea sau justețea respectivei poziții" [Oleron, P., 1996, p. 4-5].

Se apreciază că această definiție evidențiază trei caracteristici de bază ale argumentării:

1) argumentarea este un fenomen social realizat prin intervenția mai multor persoane: cele care o produc, cele care o acceptă, eventual un public sau martori;
2) argumentarea este un demers interactiv prin care una dintre persoane urmărește să exercite o influență asupra alteia: ea nu este un exercițiu speculativ, cum ar fi de exemplu descrierea unui obiect, narareа unui eveniment (deşi cineva se poate îndoi că există vreodată acțiuni, chiar verbale, pur gratuite);
3) argumentarea este o procedură ce cuprinde elemente raționale şi care nu e impusă prin forță: ea intră în raporturi cu raționamentul şi logica atunci când apelează la justificări sau la elemente de probă în favoarea tezei apărate.

Există în literatura actuală încercări de modelare a argumentării din perspectiva combinată a programului retoric tradițional şi a celui pragma-dialectic. Una dintre acestea interpretează argumentarea ca o „practică logico-lingvistică" specifică, bazată pe acordul şi dezacordul participanților la ea, antrenând o „dublă intenționalitate" [Sălăvăstru, C., 2003, p. 13, 33-38, 44-45]:

1) susținerea unei teze (ca punct de vedere avansat);
2) respingerea ei (ca punct de vedere supus discuției critice).

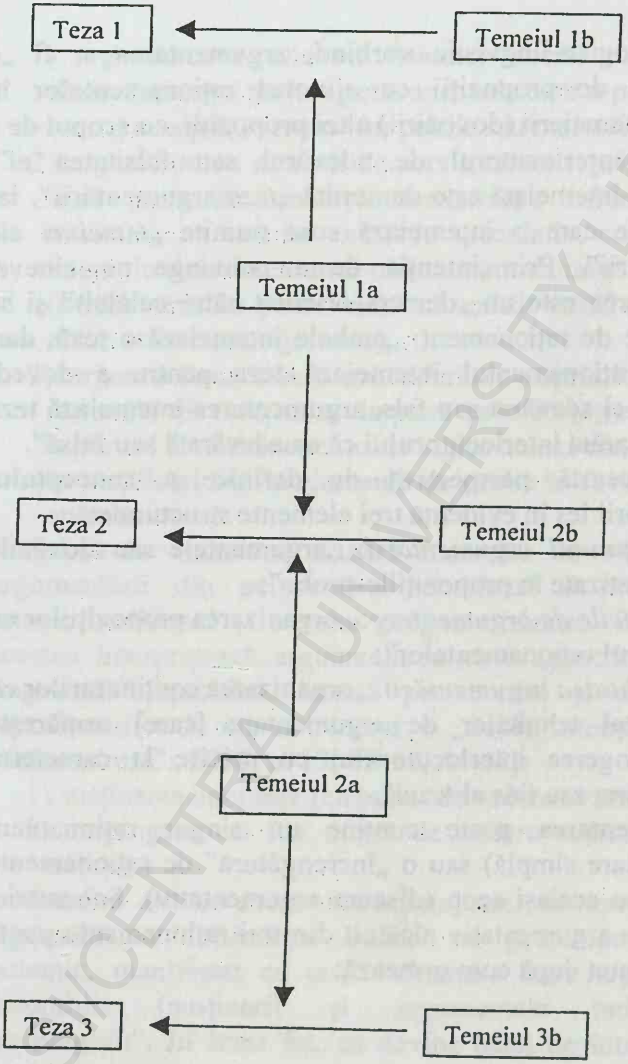
Pornind de la dubla intenționalitate, se apreciază că argumentarea dobândeşte uneori un pronunțat caracter polemic, manifestat ca o „confruntare între argumentele favorabile (susțineri) şi argumentele nefavorabile (respingeri)". În acest fel, ea devine actul de întemeiere a unei teze cu ajutorul argumentelor raționale, adică o „logică în acțiune" prin care omul intră în relație cu semenii pentru a-i convinge.

Strict logico-lingvistic vorbind, argumentarea ar fi „o organizare de propoziții cu ajutorul raționamentelor în vederea întemeierii (dovedirii) altei propoziții, cu scopul de a convinge interlocutorul de adevărul sau falsitatea ei". Propoziția întemeiată este denumită „*teza* argumentării", iar propozițiile care o întemeiază sunt numite „*temeiuri* ale argumentării". Prin intenția de a convinge pe cineva, argumentarea este un „demers orientat către celălalt" şi se deosebeşte de raționament: „ambele întemeiază o teză, dar, în timp raționamentul întemeiază teza pentru a dovedi caracterul ei adevărat sau fals, argumentarea întemeiază teza pentru a-i arăta interlocutorului că ea adevărată sau falsă".

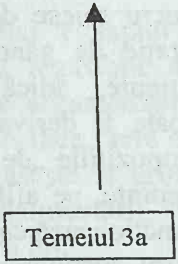
Din această perspectivă de definire a conceptului argumentării ies în evidență trei elemente structurale:

1) *conținutul argumentării*: „argumentele sau dovezile concretizate în propozițiile-probe";
2) *tehnicile de argumentare*: „organizarea propozițiilor cu ajutorul raționamentelor";
3) *finalitatea argumentării*: „organizarea conținuturilor cu ajutorul tehnicilor de argumentare [care] urmăreşte convingerea interlocutorului cu privire la caracterul adevărat sau fals al tezei".

Argumentarea poate conține un singur raționament (argumentare simplă) sau o „încrengătură" de raționamente utilizate cu acelaşi scop (discurs argumentativ). Schematic, un discurs argumentativ alcătuit din trei raționamente poate fi reprezentat după cum urmează:



BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



Unul dintre elementele pe care această modelare a argumentării le împrumută din programul retoric tradițional, în speță de la Perelman, este persuadarea auditoriului (caracterul orientat către celălalt al al actului argumentativ). Altul îl reprezintă modelul analitic al argumentării elaborat de Toulmin (reprezentarea schematică a raționamentelor și discursului argumentativ). Din programul pragma-dialectic este valorificată distincția între argumentare ca act lingvistic elementar (argumentarea simplă, conținând un singur raționament) și argumentare ca act lingvistic complex (discursul argumentativ, în sensul de încrengătură de raționamente).

Modelată astfel, argumentarea se manifestă ca una dintre cele două forme ale *întemeierii* (*fundamentării*) tezelor enunțate într-un discurs, cealaltă formă fiind demonstrația. Ambele forme au fost stipulate și teoretizate încă de Aristotel (*demonstrația* ca având de-a face cu premise certe, ce se impun în virtutea evidenței lor intuitive; *argumentarea* ca „dialectică" sau „retorică" având de-a face cu premise doar probabile, sub forma opiniilor, dar acceptate de cineva), alături de *eristică* (formă nevalidă de întemeiere, conținând premise aparent acceptabile, false în realitate).

Orice fundamentare sau întemeiere presupune atât elemente logice, cât și extralogice, elementele logice deținând o pondere mai mare în cadrul demonstrației decât în

cel al argumentării. Acest lucru reiese destul de clar din definirea întemeierii ca operație de gândire prin care se indică temeiul tezelor susținute, adică propoziția sau propozițiile din care teza poate fi derivată pe baza unui procedeu logic valid. Când propozițiile „de sprijin" ale tezei exprimă diferite opinii sau credințe, ne aflăm într-o situație de argumentare, iar când ele funcționează ca şi premise certe, adevărate, logic necesare pentru susținerea unei concluzii, avem de-a face cu o demonstrație.

Am văzut mai sus – într-o încercare de sinteză a principalelor modele conferite argumentării din perspectiva epistemologiei, noii retorici şi pragma-dialecticii – care sunt elementele din structura argumentării. Cele prezente în structura oricărei demonstrații au fost enunțate după cum urmează:

1) *demonstrandum*-ul: teorema sau „*teza de demonstrat*";
2) *principia demonstrandi*: „*fundamentul demonstrației* (...) format din termeni inițiali nedefiniți, din definiții, axiome şi din alte teoreme demonstrate ulterior";
3) *procedeul demonstrației*: „inferențele care fac trecerea de la fundament la teză: silogisme, inferențe ipotetice şi disjunctive, inferențe de relație etc.".

Utilizarea demonstrației este legată de discursul aşa-zis „teoretic" – diversele „discipline aflate în diferite stadii de elaborare (descriptiv, inductiv, deductiv, axiomatic)" şi „în care se problematizează *pretenția de adevăr* a aserțiunilor". Modelarea argumentării se înfăptuieşte în legătură cu discursul „practic" – „discuția rațională între minimum două persoane asupra a ceea ce este just şi asupra a ceea ce trebuie făcut", unde „se problematizează pretenția de justețe a aserțiunilor cu privire la ordine şi valori" [Marga, A., 1990 (1991)b, p. 220, 222, 225, 229-230].

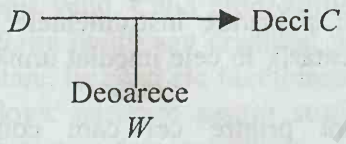
De remarcat aici e faptul că elemente din structura demonstrației sunt regăsibile astăzi mai ales în modelele epistemologice ale argumentării din viața zilnică. Modelul propus de Toulmin face parte din categoria acestor modele. Întrucât el se regăsește și printre instrumentele folosite în analiza critică a argumentării, în cele imediat următoare vom trece la prezentarea lui.

Toulmin se numără printre cei care consideră că aserțiunile raționale nu pot fi concepute izolat, ci doar intrând într-o rețea complexă de enunțuri. Pentru el, problema adevărului propozițiilor dintr-un enunț este de ordin secundar în raport cu cea a raționalității discursului. Rațiunea este, în esență, procedurală și se definește ca un demers de un stil aparte, ale cărui trăsături fundamentale sunt independente de domeniul în care funcționează, ceea ce prezintă avantajul de a nu considera raționalitatea drept apanaj numai al câtorva discipline singulare.

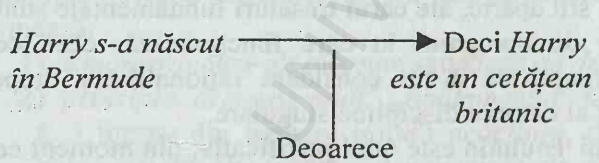
Modelul lui Toulmin este unul justificativ, din moment ce oferă tehnica prin care o persoană poate aduce o justificare aserțiunii pe care tocmai a avansat-o și care tocmai a fost pusă la îndoială de către un interlocutor. În acest model justificativ, o aserțiune devine rațională numai când, după ce a făcut obiectul criticii interlocutorului, este integrată de locutor într-o anumită „schemă procedurală". Această schemă se realizează în câteva etape, modelul având pretenția de a evidenția atât înlănțuirea reală a acestor etape, cât și articulația generală a schemei. În intenția lui Toulmin, această schemă (*layout*) trebuie să îmbrace „forma logică" a unui raționament [Plantin, C., 1990, p. 20-22].

Primul schelet al modelului de analiză a argumentelor simbolizează cu o săgeată relația dintre „datul" (*data*) de la care se pleacă (notat cu „*D*") și concluzia sau susținerea

(*claim*) care se bazează pe el (notată cu „*C*"), iar „garantul" (*warrant*) sau autoritatea în baza căreia se realizează raportul dintre *D* şi *C*, notat(ă) cu *W*, se aşează imediat sub săgeată:



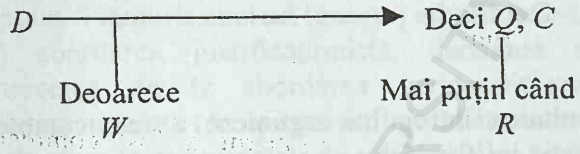
În această schemă, datele factuale („datul") dobândesc statutul de argument deoarece sunt garantate de o autoritate cu caracter de lege („garantul"). Pe un exemplu concret, dat de Toulmin în 1958, scheletul arată astfel:



Al doilea pas în analiza argumentului trebuie să aibă loc deoarece, în general, „garantul" (autoritatea cu caracter de lege: *W*) şi „datul" (datele factuale: *D*) nu permit inferarea concluziei cu un grad absolut de certitudine, independent de circumstanţe. De aceea, trebuie precizată forţa cu care cuplajul lui *D* cu *W* permite tragerea conluziei *C*. Asertarea lui *C* trebuie restânsă doar le ceea ce *W* autorizează să fie inferat din *D*.

Drept urmare, în enunţul complet al lui *C* va figura un „indicator de forţă" (*qualifier*), având de exemplu forma lingvistică a unui adverb modal precum „probabil". Dar se

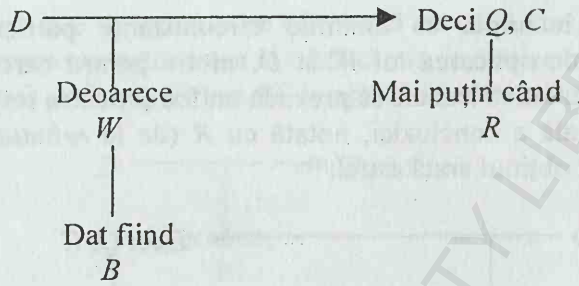
poate întâmpla ca anumite circumstanțe particulare să suspende aplicarea lui *W* la *D*, motiv pentru care schema argumentativă trebuie să prevadă un loc şi pentru respingerea potențială a concluziei, notată cu *R* (de la *rebuttal*). Noul schelet obținut arată astfel:



Pe exemplul dat, articulațiile scheletului au următorul conținut:

D: *Harry s-a născut în Bermude*;
Q: *probabil*;
C: *Harry este un cetățean britanic*;
W: *Un om născut în Bermude ar trebui, de regulă, să fie un cetățean britanic*;
R: *Ambii lui părinți sunt străini / el a fost naturalizat american / ...*

Ultimul pas în analiza argumentului este determinat de faptul că însăşi „garantul" sau autoritatea cu caracter de lege poate fi contestată, trebuind să fie întărită cu un număr oarecare de justificări sau sprijinită pe un suport suplimentar, notat cu *B* (de la *backing*). Toulmin consideră că schema ce se obține astfel redă destul de adecvat structura reală a argumentării:



Dezvoltarea întregului argument a fost completată cu semnificația lui *B* astfel:

D: *Harry s-a născut în Bermude*;
Q: *probabil*;
C: *Harry este un cetățean britanic*;
W: *Un om născut în Bermude ar trebui, de regulă, să fie un cetățean britanic*;
R: *Ambii lui părinți sunt străini / el a fost naturalizat american / ...*
B: *Următoarele prevederi statutare și alte dispoziții legale.*

Astăzi se apreciază că modelul de analiză a argumentului propus de Toulmin în termenii de mai sus [Toulmin, St. E., 1983, p. 99-105] nu a făcut școală în filosofie și logică, deși a fost receptat ca o critică constructivă a argumentării silogistice [Plantin, C., 1990, p. 23-25]. Impactul cel mai puternic l-ar fi avut asupra departamentelor de științe ale discursului (*Speech Departments*), dar mai ales asupra curentelor de logică informală și gândire critică dezvoltate în Statele Unite și Canada după 1970.

BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Potrivit lui C. Plantin, principalele „deschideri" ale acestui model pot fi identificate la următoarele nivele:

1) înțelegerea autorității cu putere de lege ca loc comun, pentru că a condus la impunerea noțiunii de „câmp argumentativ";
2) schemele argumentative propuse, întrucât pe baza lor a putut fi lămurit nucleul (esența) argumentării;
3) abordarea justificaționistă, deoarece a favorizat trecerea de la abordarea vericondițională la cea interacționistă (de la adevărul şi falsitatea enunțurilor la chestiunile sau punctele de vedere aflate în dezbatere);
4) glisajul între argumentativ şi retoric, pentru că a mijlocit trecerea de la studiul domeniilor argumentării la argumentarea retorică.

Avantajele utilizării unor asemenea modele pentru argumentare au fost prezentate în termenii următori [Marga, A., 1990 (1991)b, p. 230-231]:

1) permit identificarea paşilor sau *treptelor argumentării*:
 A) treapta inițială: „ridicarea explicită a unei pretenții de adevăr sau justețe";
 B) treapta a doua: „indicarea mijloacelor de întemeiere";
 C) treapta a treia: „stabilirea legăturii între susținerea respectivă şi mijloacele de întemeiere";
2) evidențiază schematic *structura argumentării*:
 A) teza de argumentat: concluzia *C*;
 B) mijloacele de întemeiere: datele *D*;
 C) propoziții generale care permit legătura lui *C* şi *D*: regulile de inferență, ca şi garant *W*;
 D) justificarea acestor propoziții: suportul suplimentar *B*;
 E) operatorul modal: indicatorul de forță *Q*;

F) condițiile de excepțare legate de operatorul modal: respingerea potențială a concluziei *R*;

3) oferă instrumentele de *a distinge între demonstrații și argumentări*:

A) evidențierea unei demonstrații: atunci când *C* rezultă cu necesitate din *D* și *W*, „se atinge o *justificare rațională* sinonimă cu o demonstrație";

B) evidențierea unei argumentări: în cazurile în care C nu poate fi derivată din D și W, întrucât lipsește un W „care să joace rol de regulă de derivare" (dacă adevărul sau justețea lui C sunt plauzibile pe baza lui D și W, despre argumentare se spune că este „concludentă").

Perspectiva socială din definițiile și modelările epistemologice, retorice și pragma-dialectice date argumentării în spațiul european dispare sau este redusă la nivelul relațiilor interindividuale atunci când se încearcă definiții și modelări în spiritul gândirii critice sau logicii informale nord-americane. Astfel, prin argumentare se înțelege doar un demers individual de justificare a unei propoziții pe care vrem să o susținem. Scopul pe care-l urmărește este de a găsi temeiuri în favoarea unei opinii sau credințe sau de a ajunge la aceasta pornind de la anumite temeiuri.

Atingerea acestui scop este posibilă prin utilizarea unui set de proceduri care ne ajută să luăm decizii cu privire la credințele noastre. Aceste decizii vizează îndeosebi rațiunile (temeiurile, evidența, premisele) ce le putem aduce în susținerea sau respingerea unui punct de vedere. Argumentarea reprezintă procesul prin care avansăm argumente în favoarea sau împotriva unui punct de vedere,

răspunzând în acest fel la argumentele altora [Herrick, J. A., 1991, p. 29-30].

Nici un proces de argumentare nu poate avea loc în afara unui cadru minimal de acord sau dezacord cu procedurile utilizate, cu scopul urmărit în dispută şi cu probele sau evidenţa disponibilă. Argumentarea are loc şi când persoanele aflate în dispută sunt în dezacord faţă de un punct de vedere avansat, dar este productivă numai când ele cad de acord asupra aceluiaşi punct de vedere. Din această cauză, despre înfăptuirea argumentării se spune că este antrenată de dezacordul dintre oameni, dar că antrenează un acord minimal între aceştia. Acordul antrenat trebuie să fie etic (bazat pe respectul reciproc între cei care oferă argumente şi cei care le ascultă) şi rezonabil (argumentele avansate trebuie să fie raţionale, inteligibile).

Cei care definesc argumentarea din perspectiva gândirii critice deplasează accentul de la elementele structurale înspre abilităţile de operaţionalizare a lor. Conexată gândirii critice, argumentarea este înţeleasă ca o aptitudine de raţionare specific umană. Chiar dacă sunt capabile de a realiza anumite inferenţe (adică de a trage concluzii din fapte, evidenţe etc.), animalele nu posedă aptitudinea de a persuada pe alţii (în acceptarea adevărului enunţurilor, opiniilor sau credinţelor). Oamenii, în schimb, posedă atât capacitatea de a raţiona sau infera, cât şi capacitatea de a argumenta, indiferent de domeniul în care-şi desfăşoară activitatea (ştiinţă, politică, sport ş.c.l.) [Thomas, A., 1996, p. 2, 4].

Argumentarea nu trebuie nicidecum confundată cu argumentul, deşi unele limbi înregistrează fluctuaţii conceptuale în acest sens (de exemplu franceza, prin *argumentation*). Argumentarea este un demers şi are un

caracter procesual, adică se desfăşoară în mai multe etape. Argumentul este doar un element al acestui proces: fie ca temei al unei susţineri, fie ca ansamblu organizat de propoziţii (premise şi concluzii).

Dar nu orice grupare de propoziţii constituie un argument. Numai cele care furnizează temeiuri pentru o credinţă reprezintă argumente. În termeni logici vorbind, propoziţiile prin care se oferă temeiuri sunt premisele argumentului, iar cele pentru care se oferă temeiurile reprezintă concluzia finală sau concluziile intermediare ale argumentului. Deşi au încărcătură argumentativă, anecdotele, expunerile, explicaţiile, ilustrările şi formele condiţionale ale enunţurilor nu sunt argumente autentice [Kahane, H., 1990, p. 2-3].

Argumentul, împreună cu raţionamentul şi demonstraţia, constituie lanţul de structuri argumentative explicite ale discursului, în vreme ce expunerea, explicaţia şi ilustrările reprezintă structuri argumentative implicite. Discursul care le cuprinde nediferenţiat se numeşte discurs argumentativ şi nu se identifică, de aceea, cu argumentul structurat.

Ca ansamblu de propoziţii, argumentul se apropie mult de raţionament sau inferenţă (până la identificare după unii autori) şi se află – am văzut deja cum – în relaţii speciale cu demonstraţia. Ceea ce le deosebeşte este conţinutul informaţional al premiselor şi concluziilor, felul acestora, relaţiile dintre ele şi direcţia sau scopul utilizării lor. La această stare de lucruri s-a ajuns prin dezvoltarea semantismului conferit termenului „raţionament" de către Aristotel.

La începutul *Topicelor*, Aristotel distingea două tipuri de raţionament: demonstraţia, pe de o parte, şi raţionamentul dialectic, pe de alta. Pentru el, demonstraţia are ca punct de plecare – premise – cunoştinţele „adevărate sau prime",

altfel spus certe. Dimpotrivă, raționamentul dialectic pleacă de la premise care sunt numai opinii admise. Perspectiva în care se plasează Aristotel stabilind o astfel de distincție este cea a raționamentului deductiv. Acesta pornește de la propoziții inițiale și conduce, dacă este dus riguros, la consecințe care rezultă în mod necesar.

Luând formularea de mai sus în înțelesul autentic al cuvintelor, singura diferență între demonstrație și raționamentul dialectic ar ține de natura premiselor, nu de procedura de deducție propriu-zisă, care este comună celor două forme. Genetic, raporturile dintre raționament și argumentare pot fi explicate prin faptul că, în ultimă instanță, orice începe prin relații între oameni care caută a se convinge unii pe alții prin dialog. Raționamentul riguros – în care înlănțuirile de propoziții sunt luate în considerare pentru ele însele, iar regulile lor sunt definite de-o manieră formală – vine după aceea.

Forma superioară a demonstrației, spre care tind majoritatea autorilor și disciplinele științifice ale gândirii, este demonstrația formală, așa cum matematicile și mai ales logica o furnizează drept exemplu. Trăsăturile ei definitorii au fost evidențiate prin comparație cu argumentarea. De obicei, se menționează trei diferențe între ele [Oleron, P., 1996, p. 32-36]:

1) o demonstrație formală este corectă sau incorectă (nu există cale de mijloc), iar dacă este corectă, ea este suficientă sieşi, nemaifiind nimic de adăugat; dimpotrivă, argumentarea nu are niciodată această rigoare constrângătoare, validitatea sa fiind una de grad: argumentul este mai mult sau mai puțin puternic și nu este niciodată închis (poate fi mereu reîntărit acumulând argumente convergente);

2) demonstrația scoate în evidență adevărul și falsul, în timp ce argumentarea urmărește să acționeze asupra unei opinii, iar cel mai adesea să determine sau să justifice o decizie: valoarea logică a unei demonstrații este intrinsecă acesteia (în sensul că nu vizează eficacitatea și că subzistă în cadrul ei), în vreme ce argumentul se adresează *hic et nunc* celui pe care urmărește să-l persuadeze;

3) demonstrația este „mecanizabilă", întrucât poate face obiectul unui calcul efectuat de către o mașină, pe când argumentarea implică invenția și judecata, capacitatea de a lua în considerare conținutul argumentelor invocate, justețea și forța lor relativă.

Demonstrația poate fi însă și ne formală. În acest sens – din perspectiva retoricii, gândirii critice și logicii informale, iar nu din perspectiva disciplinelor științifice ale gândirii – ea este teoretizată astăzi ca un compozit de doi factori (probe și raționamente) și având drept scop persuasiunea. Se apreciază că, într-o primă aproximație, persuasiunea poate fi înțeleasă ca „un «proces» modificator de atitudini, credințe, păreri sau comportamente", definiție în care accentul cade pe caracterul ei procesual. Dar cum „persuasiunea se produce numai dacă există cooperare între sursă și receptor", adică între agentul care persuadează și agentul persuadat, definiția ei trebuie extinsă în termenii următori: „*persuasiunea este crearea împreună a unei stări de identificare între sursă și receptor, ca urmare a utilizării simbolurilor*" [Larson, C. U., 2003, p. 26-27].

Noua definiție „nu e focalizată pe sursă, mesaj sau receptor, ci pe *toate* acestea în mod egal", pe modul în care ele „*cooperează* pentru a crea un proces persuasiv". Central acestei definiții este, pe lângă conceptul *cooperării*, și

conceptul *autopersuadării*, întrucât „arareori suntem persuadaţi dacă nu luăm parte efectiv la acest proces". Scopul persuadării e acela de a-i determina pe agenţii persuadaţi „să adopte schimbările sugerate de agenţii persuasivi". El poate fi atins numai printr-o combinaţie adecvată a celor doi factori din structura demonstraţiei neformale, în funcţie de *contextul* în care are loc, de *persoana* sau *grupul* de persoane cărora se adresează şi de *tema* sau „*locurile*" argumentării (numite *topoi* de Aristotel, aceste locuri funcţionează ca „un fel de precedent recunoscut de public ca deja experimentat", ori ca „un model" sau ca „un ghid pentru viitor").

Urmându-l mai departe pe C. U. Larson, problematica factorilor din structura demonstraţiei ne formale poate fi sintetizată astfel [*Ibidem*, p. 205-221]:

1) *probele*, având ca sursă *tacticile* („strategia sau intenţia generală" adoptată) şi „variind prin intensitate ori putere persuasivă în funcţie de contextual folosirii lor":

A) probe dramatice, care – bazându-se „pe tendinţa noastră de a ne structura viaţa într-o formă narativă sau ca o poveste" şi încurajând „experienţele indirecte ale agenţilor persuadaţi, în încercarea de a-i hotărâ să dea un anumit curs acţiunii lor" – pot fi:

a) naraţiuni:

a_1) transmise pe cale orală: „poveşti – mituri, legende şi balade";

a_2) transmise pe calea scrisului sau a tiparului: „piese de teatru, poezii, romane şi povestiri";

a_3) transmise prin mijloacele media: „programe de radio, filme, desene animate, seriale, documentare, buletine de ştiri, reportaje, spoturi

televizate, jocuri televizate, talk show-uri şi evenimente sportive";

b) depoziţii/declaraţii:

b_1) mărturiile: „declaraţiile martorilor oculari";

b_2) depoziţiile: „agentul persuasiv povesteşte ceva din propria experienţă";

c) anecdote: „naraţiuni foarte scurte care îşi ating ţelul foarte repede – cam într-o propoziţie sau două" şi al căror „element-cheie este că ele nu relatează adevărul decât foarte rar, spre deosebire de mărturii";

d) demonstraţii practice: participarea activă a agentului persuadat la diferitele campanii de promovare „prin care agenţii persuasivi dramatizează probele" (de pildă, folosirea mijloacelor audiovizuale din campanile împotriva fumatului, demonstraţiile de marketing public televizate etc.);

B) probele raţionale, care „fac apel la procesele logice într-o modalitate nedramatică, intelectuală" şi la care se apelează în mai multe situaţii, cum ar fi de exemplu:

a) utilizarea argumentelor logice în scop persuasiv: articole de ziar, conversaţii zilnice ş.a.;

b) construirea de mesaje persuasive: reclame, campanii electorale etc.

2) *raţionamentele*, care – având rolul de „a uni probele" pentru atingerea „persuasiunii logice", adică pentru a persuada prin argumentare (argumentarea = „suficiente probe *asociate unui raţionament* pentru a determina publicul să acorde încredere sau să acţioneze conform

sfatului agentului persuasiv") – oferă agenților modele de gândire (raționare), altfel spus „modele logice ale structurii de adâncime a limbajului" („structuri logice profunde" prin care „credem şi acționăm conform cu ceea ce percepem ca argument logic"), de genul:

A) cauză-efect, această structură de adâncime este foarte puternică în cultura actuală de tip occidental, de ea depinzând însăşi construcțiile lingvistice (diateza, de exemplu) şi prin ea agenții persuasivi identificând „evenimente, tendințe sau fapte ce determină efecte sigure" după cum urmează:
 a) dacă raționamentele în care se manifestă această structură sunt afirmative, „ele ne spun că, o dată prezentă o cauză, ne putem aştepta ca anumite efecte să urmeze";
 b) dacă raționamentele în care se manifestă această structură „sunt negative şi vrem să rezolvăm problema" pe care o ridică, „încercăm să înlăturăm cauza";

B) efect-cauză: structură de adâncime mai puțin folosită, uneori chiar vicios, în cultura occidentală contemporană, prin care „agentul persuasiv enumeră câteva efecte cunoscute şi încearcă să refacă drumul spre cauza lor";

C) experiențe-simptome: structură de adâncime utilizată îndeosebi în propaganda politică şi spoturile publicitare, prin care „agenții persuasivi identifică câteodată *simptome* ori semne şi încearcă să ajungă la o concluzie" sau să determine un „comportament simptomatic" la agenții persuadați (simptomele „conving prin ele însele" numai prin

faptul că „sunt în concordanță cu experiența din trecut a publicului");

D) criterii-aplicare: structură de adâncime prin care „agenții persuasivi stabilesc un set aparent rezonabil de criterii pentru achiziționarea unui produs, votarea unui candidat sau susținerea unei cauze, după care își prezintă produsul, candidatul sau cauza ca satisfăcând criteriile respective";

E) comparația, adică structura de adâncime folosită uneori de agenții persuasivi „ca temei logic pentru anumite concluzii" după următorul mecanism:

a) „un exemplu este analizat și descris, iar apoi se desprind concluziile din exemplul sau din situația respectivă";

b) exemplul sau situația respectivă este raportat ulterior la „o altă situație", subliniindu-se „similitudinile și motivele pentru care concluziile exemplului inițial se aplică la acesta din urmă";

F) analogia, ca structură logică de adâncime prin care „lucrurile familiare sunt folosite spre a le demonstra pe cele neobișnuite sau complexe":

a) analogia literală: compararea sau, mai bine-zis, stabilirea unor similitudini între un lucru cunoscut din trecut cu unul nefamiliar, dar de același fel, din prezent (de pildă, războiul din Vietnam cu cel din Yugoslavia);

b) analogia figurată: prin ea, „se face paralela între un lucru simplu, obișnuit, dar diferit și un altul complex și necunoscut" (de exemplu, compararea campaniilor electorale cu întrecerile sau cursele hipice).

Aceste structuri de adâncime ale limbajului sunt numite uneori „raționamente", denumire improprie întrucât se bazează pe similitudini între forma lor pseudo-logică (psihologică, pragmatică, argumentativă) și forma logică a principalelor moduri de raționare (raționamentul deductiv și raționamentul inductiv). Ceva asemănător se întâmplă și în cazul argumentelor, adesea confundate cu raționamentele numai în baza unor elemente formale comune.

Să exemplificăm. Structura unui argument, înțeles ca ansamblu organizat de propoziții, se referă la elementele componente ale acestui ansamblu (premise, concluzii, asumpții), la relațiile dintre ele (deductive, inductive, abductive sau retroductive) și la greutatea pe care o primesc (temeiuri, susțineri, presupuneri) în dispută. Când argumentul este înțeles ca temei sau probă adusă în favoarea unui punct de vedere, el se manifestă ca un „dat" și apare ca element structural în cadrul raționamentului.

Elementele din structura unui raționament sunt cel puțin trei și pot fi plasate în ordine diferită ca propoziții într-un enunț [La Cascio, V., 2002, p. 42]:

1) un *dat* sau un *argument*, ca fundament pentru o anumită propunere;
2) o *regulă generală* care permite, pornind de la dat sau argument, formularea propunerii respective;
3) o *teză* sau o opinie, avansată ca propunere sau punct de vedere.

E evident că structurând raționamentul în acest fel, se elimină orice diferență între el și argument (înțeles ca ansamblu de propoziții, nu ca un „dat", deci ca argumentare).

Identificarea structurii unui argument se face cu ajutorul mai multor instrumente, dintre care șase sunt mai importante întrucât permit atât înțelegerea argumentării din prisma

structurii ei inferențiale, cât și întemeierea rațională a deciziilor și contra-argumentarea [Herrick, J. A., 1991, p. 8-22]:

1) *scanarea* (examinarea atentă): constă în identificarea și marcarea enunțurilor dintr-un argument cu ajutorul unui sistem de simboluri (litere, cifre, linii, săgeți etc.), prin enunțuri înțelegându-se fraze sau părți din fraze (termeni, propoziții sau expresii propoziționale) care îndeplinesc o funcție inferențială proprie sau joacă orice alt rol important în argument;

2) *standardizarea*: constă în a organiza enunțurile în propoziții complete (standard), plasând temeiurile (premise) înaintea concluziei pe care o întemeiază și evidențiind indicatorii lor logici (cuvintele indicatoare sau ingredienții lor lingvistici);

3) *diagramarea*: constă în reprezentarea grafică, sub formă de scheme, a relațiilor dintre premise și concluzie cu ajutorul sistemului de simboluri adoptat;

4) *evidențierea indicatorilor logici impliciți*: constă în insertarea acestor indicatori în diferitele puncte ale argumentului, unde relațiile dintre enunțuri îmbracă forma premise–concluzie fără a fi semnalate cu ingredienți lingvistici sau prin cuvinte indicatoare;

5) *explicitarea premiselor tacite*: constă în completarea omisiunilor evidente din întemeierea unui argument prin explicitarea sau furnizarea premiselor lăsate de o parte de către propunător.

Cum funcționează aceste instrumente, reiese cel mai bine pe baza exemplelor. De pildă, în procesul scanării este de folos a sublinia indicatorii logici sau ingredienții lingvistici și apoi de a marca enunțurile individuale cu cifre (1, 2, 3,

...), litere (A, B, C, ...) sau cu orice alt semn din sistemul de simboluri adoptat:

A: *Testele de competență ar trebui aplicate tuturor profesorilor din învățământul public, deoarece* B: *studiile indică faptul că aceste teste îmbunătățesc calitatea educației din şcoli şi* C: *orice lucru care ajută la ridicarea calității educației ar trebui să fie promovat cu tenacitate.*

Când se trece la standardizarea unui argument, e de dorit ca literele care reprezintă enunțurile argumentului deja scanat să fie evidențiate după cum urmează:

deoarece
B: *Studiile indică faptul că asemenea teste îmbunătățesc calitatea educației din şcoli.*
şi
C: *Orice lucru care ajută la ridicarea calității educației ar trebui să fie promovat cu tenacitate.*
[atunci]
A: *Testele de competență ar trebui aplicate tuturor profesorilor din învățământul public.*

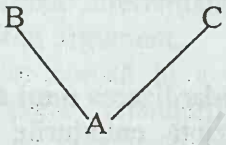
Diagramarea este instrumentul prin care se evidențiază inferențele din alcătuirea unui argument sub formă de scheme care redau modul în care se relaționează premisele între ele pentru a susține concluzia. Potrivit relaționărilor posibile, pot interveni următoarele situații:

1) argumentul conține doar o premisă:



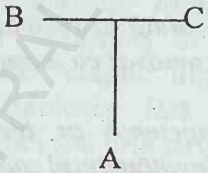
unde A reprezină concluzia, iar B premisa;

2) argumentul conține premise independente:



unde A este concluzia, iar B şi C premisele independente;

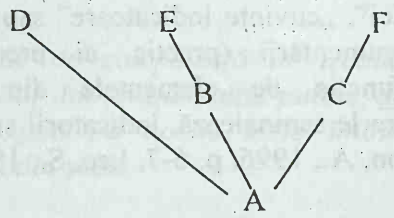
3) argumentul conține premise dependente, cum e şi cazul în exemplul pe care l-am analizat înainte:



unde A este concluzia, iar B şi C premisele dependente;

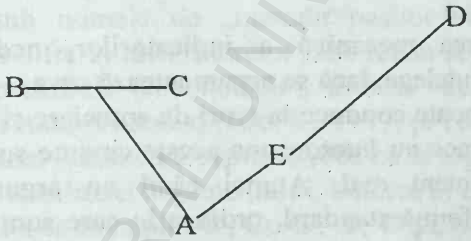
4) argumentul conține premise independente, dintre care unele funcționează ca şi concluzii intermediare:

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



unde A este concluzia, B, C, D, E, F premisele, dintre care B şi C funcţionează ca şi concluzii intermediare

5) argumentul conţine premise dependente şi premise independente, dintre care unele funcţionează ca şi concluzii intermediare:



Identificarea indicatorilor nu se încheie de fiecare dată în faza scanării pentru că în unele argumente o parte din ingredienţii logico-lingvistici lipsesc (fiind taciţi sau ascunşi cu intenţie de către propunătorul argumentului), în vreme ce alte argumente – pentru a mima logicul şi raţionalul – prezintă o inflaţie de cuvinte indicatoare.

E evident că identificarea premiselor şi concluziei se face mai uşor cu ajutorul ingredienţilor logico-lingvistici care atestă prezenţa elementelor argumentative în discurs. Repetăm că aceşti ingredienţi mai sunt cunoscuţi sub numele

de „indicatorii logici", „cuvinte indicatoare" sau ingredieni lingvistici" ai argumentării (practic, ai premiselor şi concluziei). În funcție de elementele din structura argumentului pe care le semnalează, indicatorii sunt de mai mult feluri [Thomson, A., 1996, p. 6-7, Lee, S., 1997, p. 46-47]:

1) indicatori ai concluziei: *deci*, *aşadar*, *decurge că*, *prin urmare*, *în consecință*, *de aici putem arăta că* ş.a.;
2) indicatori ai premiselor: *deoarece*, *pentru că*, *întrucât*, *dat fiind că*, *presupunând că*, *decurge din*, *pe baza faptului că*, *datorită* etc.;
3) indicatori ai credințelor, convingerilor, opiniilor, susținerilor sau punctelor de vedere ale celor care argumentează: *probabil*, *cu certitudine*, *foarte probabil*, *cred că* ş.a.

Înregistrarea mecanică a indicatorilor, nedublată de efortul de a înțelege dacă se argumentează ceva – şi dacă da, ce anume – poate conduce la erori de apreciere şi de analiză logică, deoarece nu întotdeauna aceste cuvinte sunt folosite într-un argument real. Atunci când un argument este prezentat în formă standard, ordinea în care sunt introduse propozițiile din componența sa este: mai întâi premisele şi apoi concluzia.

Dar nu numai indicatorii ridică probleme în analiza critică a argumentelor. Unele argumente, după cum deja am arătat, pot conține premise care nu sunt întotdeauna explicite. Premisele implicite apar, de regulă, în argumentele ținând de discursul public (cuvântări, editoriale, predici, lecții, cursuri etc.) deoarece acestea sunt formulate având o anumită audiență în minte, mai bine-zis pe un fond de cunoaştere comun. De pildă, în exemplu anterior, dacă argumentul apare sub forma:

A: *Testele de competență ar trebui aplicate tuturor profesorilor din învățământul public, deoarece* B: *studiile indică faptul că aceste teste îmbunătățesc calitatea educației din școli,*

cel care-l propune are în minte că toată lumea împărtășește ideea următoare, neexprimată:

C*: *Orice lucru care ajută la ridicarea calității educației ar trebui să fie promovat cu tenacitate.*

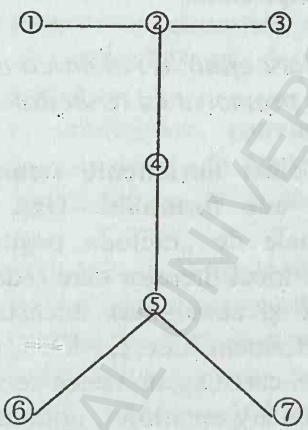
Utilizarea celor cinci intrumente (tehnici) de gândire critică a primit și alte formulări. Una dintre ele este cunoscută sub numele de „metoda pașilor structuranți". Folosindu-se cifre în locul literelor care redau structura unui argument (premisele și concluzia), această metodă a fost schițată în următorii termeni [Lee, S., 1997, p. 16-18]:

1) selectarea frazei care exprimă ceea ce se argumentează, adică a concluziei argumentului, notarea ei cu un număr încercuit (de exemplu: ①, ②, ③, ④, ⑤ ș.c.l.) și așezarea numărului respectiv la baza unei diagrame ce va fi construită pentru a reda înlănțuirea logică a propozițiilor din structura argumentului;
2) selectarea frazelor din discurs care exprimă temeiurile oferite de cel ce argumentează pentru o concluzie, notarea lor cu numere încercuite, plasarea acestor numere deasupra sau înaintea concluziei și legarea lor între ele (și de concluzie) prin linii care să exprime relațiile logice în care se află:
 A) sub forma unei diagrame liniare:

①——②——③,

unde ② reprezintă o concluzie intermediară cu rol de premisă pentru concluzia finală ③, iar ① reprezintă premisa (temeiul) lui ② şi, indirect, a lui ③;

B) sub forma unei diagrame arborescente, care, de fapt, redă o înlănţuire de argumente (premise, premise-concluzii intermediare, concluzie finală), precum:



unde ③ reprezintă concluzia finală, ⑤, ④ şi ② sunt premise-concluzii intermediare, iar ①, ⑥ şi ⑦ sunt simple premise.

3) crearea unei structuri inferenţiale (în care premisele, notate P_1, P_2, ..., să preceadă concluzia, notată C), numită – pornind de la notaţiile pentru premise şi concluzie – „structură *PC*" şi caracterizându-se prin faptul că reformulează clar şi precis, în formă standard (care să permită stabilirea formală a valorii lor de adevăr), frazele sau propoziţiile discursului pe care le

reprezintă, adică premisele şi concluziile din formularea iniţială a argumentului;

4) reparcurgerea încă o dată a întregului discurs pentru a fi siguri că argumentul identificat în discurs a fost bine reprezentat prin diagrama arborescentă sau liniară şi prin structura *PC*.

Reverificarea „paşilor structuranţi" e necesară pentru că discursul obişnuit nu înregistrează întotdeauna argumente cu formă standard (silogistică: premisă majoră, premisă minoră, concluzie). În cadrul lui, argumentarea poate începe şi cu asertarea concluziei, după care oferă temeiurile ce o fundamentează. Mai mult, ea poate fi o înlănţuire de argumente, motiv pentru care trebuiesc parcurşi o serie de alţi paşi în încercarea de a caracteriza şi fixa nu numai structura unui argument, ci a unui întreg discurs argumentativ. Aceşti paşi, asemănători celor propriu-zişi „structuranţi", sunt următorii [Thomas, A., 1996, p. 12, 35-36]:

1) căutarea cuvintelor indicatoare de concluzie şi a celorlalte elemente din structura argumentului;
2) căutarea – dacă nu există cuvinte indicatoare a concluziei – pasajului prin care se transmite un plus de informaţie (*extra information*): dacă există un asemenea pasaj, o propoziţie din cele care-l exprimă este concluzie;
3) dacă nici o propoziţie dintr-un pasaj nu este concluzie, atunci pasajul respectiv nu conţine un argument, potrivit principiului: *Nu concluzie, nu argument*;
4) dacă există o concluzie în pasaj, el trebuie rescris în formă inferenţială standard (cu concluzia la urmă).

Odată astfel fixată structura unui argument, din perspectiva gândirii critice el trebuie să reunească următoarele caracteristici:

1) un argument oferă temeiuri sau raţiuni în sprijinul unei concluzii;
2) concluziile pot fie să exprime un fapt, fie să facă o recomandare;
3) concluzia şi elementele din structura unui argument sunt marcate, cel mai adesea, prin cuvinte indicatoare;
4) concluziile pot apărea oriunde în structura argumentului, deci nu numai ca enunţuri finale;
5) un argument poate avea asumţii neexprimate, adică informaţii sau idei tacite, neexprimate, dar care joacă un rol important în tragerea concluziei;
6) argumentele pot avea diferite structuri, precum:
 A) un temei sprijinind o concluzie;
 B) două sau mai multe temeiuri sprijinind concluzia;
 C) un temei sau temeiuri sprijinind o concluzie intermediară care, la rândul ei, funcţionează ca temei pentru o concluzie principală.

Identificarea şi caracterizarea structurii unui argument se face cu scopul de a determina când acesta este bun (*cogent*) sau rău (*fallacious*): dacă este bun, el conduce la acceptarea concluziei, dar dacă este rău, atunci nu. Pentru a fi considerat bun, un argument trebuie să satisfacă următoarele trei condiţii [Kahane, H., 1995, p. 8]:

1) să plece de la premise justificate (garantate, întemeiate, deci luate ca adevărate);
2) să includă întreaga informaţie relevantă posibilă;
3) să fie valid sau corect, ceea ce înseamnă că doar premisele acceptate prin întemeiere (acceptate ca

adevărate) justifică acceptarea concluziei (acceptarea ei ca adevărată).

De remarcat este faptul că, în mod tradițional, s-a apreciat că a doua condiție joacă un rol important numai cu privire la raționamentele inductive. Mai nou, de când se iau în discuție și presupozițiile raționamentelor (adică informațiile acceptate tacit ca fundament pentru adevărul premiselor sau concluziei, deci asumpțiile), această apreciere a început să fie ocolită.

Problema evaluării argumentelor înregistrează o fluctuație terminologică ce indică dificultatea soluționării ei. Această fluctuație s-a transmis și terminologiei românești. Astfel, se vorbește de argumente sau raționamente „valide" și „nevalide", „corecte" și „incorecte", „bune" și „rele" („proaste"), „relevante" și „nerelevante", „concludente" și „neconcludente", „convingătoare" și „neconvingătoare", „sănătoase" („rezonabile", „temeinice") și „defecte" („greșite"), „veridice" și „neveridice", „puternice" („tari") și „slabe" ș.a.m.d..

Calificativele de mai sus sunt aplicate uneori indistinct celor două moduri fundamentale de raționare: deductiv și inductiv. În logica informală și gândirea critică, ca și în logica formală, s-a ajuns la o oarecare limpezire conceptuală. Primele șase cupluri de calificări sunt folosite atât pentru argumentele deductive, cât și pentru cele inductive în sensul indicat de condițiile enunțate mai sus. Cuplul „valid"-„nevalid" desemnează în special argumentele deductive, iar când este folosit pentru argumentele inductive se fac precizările „inductiv valid" și „inductiv nevalid" [Kahane, H., 1995, p. 10-12].

Validitatea argumentului nu se confundă cu adevărul propozițiilor sale: există argumente valide care sunt alcătuite

din propoziții false, după cum există argumente nevalide (premisele lor nu sprijină concluzia) în care şi premisele şi concluzia sunt adevărate. Într-un argument valid premisele trebuie să sprijine concluzia sau să conducă la aceasta, altfel spus concluzia să decurgă logic din premise, iar premisele să implice logic concluzia (sau concluzia să fie o consecință logică a premiselor).

Cuplul „veridic"–„neveridic" este o propunere pentru aprecierea argumentelor ca fiind „sănătoase" („rezonabile", „temeinice") şi „defectuoase" („greşite", „neîntemeiate"). El caracterizează doar un tip aparte de raționamente deductive, iar înțelegerea sa presupune reluarea problemei validității în termenii logicii formale. În aceşti termeni, un raționament deductiv este valid dacă premisele lui susțin de aşa manieră concluzia încât, presupunând că premisele lui sunt adevărate, este imposibil pentru concluzie să fie falsă. Un raționament este nevalid dacă premisele lui sunt adevărate şi concluzia falsă. Raționamentul valid cu premise adevărate este denumit „veridic": raționament *veridic* = raționament valid + premise adevărate [Lucica, I., 1998, p. 73-75].

Sintetizând, problemele pe care le ridică evaluarea argumentelor din perspectiva gândirii critice se reduc, în ultimă instanță, la stabilirea valorii logice a ansamblului argumentativ şi a elementelor sale structurale. Împreună cu analiza surselor de eroare, respectiv a principalelor tipuri de erori, aceste probleme reprezintă conținutul principal al analizei argumentului din prespectiva gândirii critice.

3.3. Identificarea argumentelor şi sursele lor de eroare

Modul în care problema identificării argumentelor a fost soluționată în teoria generală a argumentării se regăsește în toate lucrările de promovare a gândirii critice, mai ales pe linia tratării argumentelor înşelătoare sau pe linia ingredienților discursivi ai argumentării sau lipsei de argumentare. Unii autori tratează separat, într-un capitol aparte, problematica pseudo-raționării sau argumentului înşelător (*fallacies*: sofismele şi paralogismele), alții o abordează fie în legătură cu distingerea argumentelor propriu-zise de celelalte elemente argumentative ale discursului, fie în cadrul problematicii evaluării.

Am văzut însă că există şi adepți ai punctului de vedere potrivit căruia abordarea argumentelor înşelătoare ar ține mai degrabă de domeniul logicii informale decât de cel al gândirii critice propriu-zise. Comună tuturor acestor abordări le este efortul de a identifica sursele ce conduc la distorsionarea proceselor argumentative. Gândirea critică este văzută nu ca un mod de întrebuințare sofistică a argumentelor, ci ca o abilitate de a te feri de argumentări înşelătoare, deci de a accepta doar susținerile sau punctele de vedere întemeiate cu probe puternice. Efectul exersării ei trebuie să fie terapeutic, nicidecum unul patologic: identificarea raționamentelor valide şi a surselor de eroare în practica argumentării.

Problema identificării argumentelor se pune deoarece, în multe din ipostazele sale, discursul este în mod evident argumentativ, iar în altele acuratețea lui argumentativă lasă de dorit. Adesea, expunerile şi informările se confundă cu argumentele, dar nu întotdeauna este cazul de a le trata ca argumente. În plus, unele susțineri primesc rapid acordul

general, în vreme ce altele trebuiesc demonstrate ca fiind adevărate pentru a fi admise.

Admiterea unui punct de vedere are loc în baza temeiurilor şi inferenţelor care-l susţin. Doar când se întâmplă acest lucru avem de-a face cu o structură argumentativă a discursului. Argumentarea se manifestă în discurs prin avansarea unui temei pentru a susţie o anumită concluzie. De obicei, temeiul – numit şi raţiune sau premisă – îmbracă forma unui enunţ avansat ca justificare pentru admiterea altor enunţuri, iar concluzia este un enunţ discutabil avansat cu grija de a fi întemeiat. Mişcarea gândirii de la temeiuri la concluzie se numeşte inferenţă

Identificarea celor trei elemente din structura argumentului (premisele, concluzia şi relaţia de inferenţă) reprezintă paşi importanţi în înţelegerea funcţionării argumentative a discursului. Alţi paşi vizează distingerea argumentelor de părţile non argumentative (adică identificarea locurilor cu încărcătură argumentativă din discurs), înfăptuirea lor putând fi realizată prin identificarea semnelor (mărci, indicatori etc.) şi situaţiilor (contexte, cadre ş.a.m.d.) caracteristice argumentării.

Semnele indică locurile din discurs predilecte pentru intervenţii argumentative, iar contextele arată locurile unde argumentele sunt de găsit în mod frecvent. Locurile argumentative ale discursului sau, altfel spus, problematica semnelor şi contextelor argumentative au fost prezentate sintetic după cum urmează [Herrick, J. A., 1991, p. 3, 5-8]:

1) lipsa sau nevoia suportului raţional în cazul unor enunţuri: este un semn al nevoii de întemeiere deoarece, pentru a fi acceptate ca adevărate de către o persoană rezonabilă, enunţurile (concluzii, susţineri, puncte de

vedere discutabile) necesită susținere, neputând fi admise doar prin ele însele;

2) apariția discuțiilor contradictorii (controverse, polemici, dezacorduri, dispute etc.): este contextul ce cuprinde situațiile în care aşteptăm şi oferim argumente (poziții de gândire controversate, enunțuri discutabile, stări de lucruri contradictorii, puncte de vedere aflate în dezacord);

3) enunțarea opiniilor personale: indică inevitabilitatea unei intervenții argumentative, întrucât exprimările de opinii, în special ale opiniilor controversate, cer lămuriri suplimentare, adică rațiuni suplimentare pentru a putea fi admise în discuție;

4) indicarea unei conduite: reprezintă contextul în care, când se propune (sau sugerează) o acțiune (sau o direcție de acțiune), propunerea sau sugestia poate fi urmată de avansarea unor motive (rațiuni, temeiuri);

5) (r)emiterea unei judecăți de valoare: semnalizează o situație argumentativă, pentru că multe judecăți de valoare necesită explicitări (mai ales dacă sunt judecăți controversate), ceea ce echivalează cu o cerere sau ofertă de justificări;

6) inferența bazată pe evidență: constând în tragerea unei concluzii pe baza datelor avute la dispoziție (observații, experiențe, constatări etc.), acest gen de inferență este tratată uzual ca mod de argumentare.

Instanțierea locurilor argumentative nu este suficientă însă pentru a identifica argumentele şi sursele de eroare din discurs. Un pas înainte poate fi făcut prin distingerea şi evidențierea părților argumentative de părțile non argumentative ale discursului. Să prezentăm câteva dintre elementele care indică prezența acestor părți, accentuând

asupra felului în care discursul glisează între argumentativ şi non argumentativ. Ele îşi îndeplinesc funcţia în două moduri:

1) explicit (direct): susţinerile, poziţiile sau punctele de vedere;
2) implicit (indirect): expunerile, explicaţiile şi enunţurile condiţionale.

Susţinerile se definesc ca enunţuri ce pot fi adevărate sau false. Enunţurile care nu admit calificare în termenii valorilor de adevăr nu pot constitui susţineri, în sensul de mai sus al cuvântului (pot fi întrebări, felicitări, ordine etc.). Poziţia pe care ele apar într-un argument este atât cea de premise (motive, temeiuri sau raţiuni), cât şi cea de concluzii (finale sau intermediare).

Însă nu toate premisele şi concluziile sunt susţineri. Pentru a deveni susţineri, ele trebuie să îndeplinească – pe lângă condiţia valorii de adevăr – în mod simultan trei condiţii:

1) să transmită informaţie;
2) să afecteze atitudinile într-un fel sau altul;
3) să influenţeze comportamentul.

Enunţuri precum *Metalele sunt bune conducătoare de electricitate* sau *Pisica e pe acoperiş* nu sunt susţineri deoarece, în mod normal, deşi transmit informaţie, nici nu afectează în mod direct atitudinile cuiva, nici nu influenţează pe nimeni în comportamentul obişnuit. În logică şi epistemologie ele sunt numite enunţuri cognitive.

În schimb, enunţuri de genul scuzelor (*E atât de târziu, Trebuie să plec*), justificărilor (*Am vrut mult să dau o mână de ajutor*), promisiunilor (*S-a făcut ora cinci, voi pleca în scurt timp*), dezaprobărilor (*Cu siguranţă, mă aşteptam la cu totul altceva din partea ta*) etc. reprezintă susţineri. Ceea ce

nu este cazul pentru expresiile de genul următor: *Cât e ora?*, *Bună, Tereza!*, *Închide uşa!* etc.

Când suntem confruntaţi cu o susţinere, o putem accepta (adică să credem în adevărul ei), respinge (în sensul de a crede că este falsă) sau putem suspenda judecata cu privire la ea (din lipsa unei suficiente informaţii, la un moment dat, pentru a o accepta sau respinge). Altfel spus, în prezenţa unei susţineri ne putem exersa cele mai însemnate aptitudini de gândire critică [Moore, B. N. & Parker, R., 1989, p. 3-13].

Posiblitatea de a ne exersa abilităţile critice vizavi de o susţinere nu înseamnă însă că susţinerile pot fi luate ca argumente propriu-zise, cu toată forma lor aparent argumentativă. Prezenţa lor într-un discurs marchează doar situaţiile în care argumentarea poate interveni, semnalând locurile posibile pentru manifestarea argumentelor. Un statut asemănător revine unui alt ingredient argumentativ, cunoscut sub numele de „punct de vedere", atunci când acesta nu este asimilat susţinerilor.

Punctul de vedere argumentat desemnează ceea ce utilizatorul unui argument intenţionează să susţină prin intermediul concluziei şi premiselor. În cazul său nu se mai pune problema adevărului sau falsităţii conţinutului informaţional vehiculat, aşa cum se întâmplă cu susţinerile. De pe poziţiile gândirii critice, lui i se conferă un rol special în analiza psihologică a argumentelor întrucât permite interpretarea argumentelor din perspectiva intenţiei utilizatorului [Lee, S., 1997, p. 30-40].

Un rol la fel de important este acordat punctului de vedere şi în analiza argumentelor efectuată de logica informală. Există două orientări extreme în cadrul acestei analize:

1) structuralistă: identifică punctul de vedere cu concluzia unui argument (Govier, Johnson, Blair);

2) procedurală: identifică punctul de vedere cu o susținere (Toulmin).

De pe o poziție moderată se susține că fiecare orientare ajunge la exagerări și păcătuiește prin faptul că – identificând structura unui argument cu structurarea sa în discurs – identifică greșit punctul de vedere: fie cu un element din structura argumentului (concluzia), fie cu o susținere (*claim*) argumentativă. În fapt, există diferențe vizibile între punctul de vedere, concluzie și susținere [Houtlosser, P., 1998, p. 394-396]:

1) structural, concluzia emerge din premisele care o întemeiază, în vreme ce punctul de vedere precede susținerea concluziei (declanșând argumentarea);
2) procedural, o susținere este supusă acceptării, pe când un punct de vedere poate fi atât acceptat, cât și respins (abținerea de la judecată putându-se manifesta în fiecare caz).

Dacă punctele de vedere și susținerile indică direct, explicit, posibilitatea intervențiilor argumentative într-un discurs, există și elemente care fac acest lucru indirect, tacit, precum expunerile, anecdotele și explicațiile. Expunerile, ca și anecdotele (în fond, expuneri și explicații narative), nu pot fi luate ca temeiuri (*reasons*) pentru a oferi credibiltate anumitor argumente. Ele implică însă argumente tacite, a căror marcă este prezentă în discurs (am văzut mai sus cum anume). În general, expunerilor și explicațiilor le lipsește scopul de a influența credințele și acțiunile altora, ele oferind mai degrabă informații despre starea lucrurilor.

De aceea, în viața de zi cu zi a omului, este important a înțelege diferența dintre retorica expozitiv-explicativă, și cea argumentative-persuasivă. Astfel, un pasaj sau paragraf expozitiv oferă nu rațiuni (*reasons*) pentru acceptarea

faptelor aşa cum sunt, ci informaţii despre existenţa lor. Doar pasajele sau paragrafele care conţin argumente explicite oferă temeiuri propriu-zise [Kahane, H., 1995, p. 6].

Rolul explicaţiilor constă în a arăta *cum* şi *de ce* un fenomen supus discuţiei există sau *cum* şi *de ce* susţinerile (*claims*) cu privire la respectivul fenomen sunt adevărate. Argumentele joacă în raport cu ele rolul de a evidenţia că o explicaţie dată unui fenomen este mai bună decât alta. Explicaţiile se deosebesc de justificări. Cele din urmă pot fi interpretate ca un tip aparte de argument: oferit în apărarea unei credinţe (un punct de vedere asimilat) sau a unei acţiuni. În limbajul obşnuit se apreciază că justificările sunt bune, proprii, drepte, moral acceptabile etc. În limbaj epistemologic sunt calificate drept adevărate, relevante, (în cazul credinţelor) sau reuşite, înfăptuite cu succes, pe deplin satisfăcute (în cazul acţiunilor).

Există o mare varietate a tipurilor de explicaţie, dintre care importanţă argumentativă prezintă îndeosebi trei: explicaţia fizică (sau cauzală), cea psihologică şi, în fine, cea funcţională. Primele două sunt preponderent teoretice (fac apel la teorii), iar a treia este contextuală. Prin explicaţia fizică se încearcă identificarea relaţiilor cauză-efect dintre fenomene sau înlănţuirea cauzală a fenomenelor în timp. Se consideră că evenimentele principale în cazul unei atari înlănţuiri sunt determinate adesea de interesul cu care a fost realizată explicaţia.

Explicaţia psihologică abordează fenomenele şi evenimentele în termenii raţiunilor (*reasons*) sau motivelor care au determinat acţiunea subiectului. Asemeni explicaţiei fizice, ea încearcă să identifice legităţile lucrurilor pornind de la regularităţile descoperite în fiinţarea lor. Dacă „fizic" şi

„psihologic" regularitățile sunt explicate cu ajutorul teoriilor, „funcțional" se face apel la context.

În esență, o explicație funcțională plasează obiectul, fenomenul sau evenimentul abordat într-un context și arată rolul pe care-l joacă aici. Dar nu întotdeauna paragrafele care conțin cuvinte ce s-ar părea că indică prezența unei explicații (chiar a unui argument) sunt explicații sau argumente veritabile. De exemplu, cuvântul „astfel" apare adesea în pasaje care nu conțin argumente, ci ilustrări. [Moore, B. N. & Parker, R., 1989, p. 83-94, 103-104].

Un alt element prin care posiblitatea intervenției argumentative în discurs se manifestă tacit este enunțul „condițional" sau „ipotetic". Structura acestui tip de enunț este indicată de cele două componente ale expresiei „dacă ... atunci" sau de alte expresii echivalente. Propoziția care urmează imediat după cuvântul „dacă" se numește antecedent, iar cea care urmează cuvântului „atunci" poartă numele de consecvent.

Structura inferențială a argumentelor construite cu ajutorul enunțurilor condiționale este comună cu cea a multor argumente cauzale (care încearcă să stabilească relații de tip cauză-efect între evenimente), motiv pentru care argumentele condiționale pot fi incluse în categoria celor cauzale. Logica informală consideră că prezența inferențelor valide în structura argumentului este o cerință pentru rezonabilitatea oricărui argument. Din acest punct de vedere, un argument rezonabil poate parcurge drumul de la premise la concluzie doar prin intermediul unei inferențe valide, adică ghidându-se după următoarele trei criterii [Herrick, J. A., 1991, p. 34]:

1) concluzia pe care o susține să se sprijine pe temeiuri bune;

2) inferența care-l structurează să fie validă;
3) termenii-cheie din cadrul să fie definiți clar și precis, adică să aibă consistență lingvistică.

Logica formală distinge forma inferențială a unui raționament de implicația care-i corespunde, la fel cum distinge și între problemele ce le sunt specifice (validitatea și adevărul). Dacă în forma lui inferențială întâlnim mai multe propoziții, relativ independente (premise și concluzii), în forma implicativă propozițiile care-l alcătuiesc devin elemente ale unei propoziții complexe. Despre inferență se spune că este validă (sau nevalidă), iar despre propoziție că este adevărată (sau falsă). E de precizat aici că propoziția complexă obținută este adevărată în sensul obișnuit al cuvântului și că adevărul implicației corespunde validității inferenței [Grecu, C., 1992, p. 3].

Adesea, enunțurile condiționale sunt luate drept argumente, considerându-se că „dacă" este un indicator de premisă, iar „atunci" un indicator de concluzie. Acest lucru este greșit când formularea premiselor nu e făcută cu intenția de a dovedi că lucrurile stau așa cum sunt descrise de concluzie. Numai în acest din urmă caz se poate spune că avem de-a face cu un argument, adică cu o construcție alcătuită din premise și concluzie în care concluzia să decurgă din premise, iar premisele să furnizeze o evidență (temei) în favoarea concluziei.

Într-un argument condițional de acest fel, evidența apare tacit sub forma premisei minore și se asertează fie despre antecedentul, fie despre consecventul enunțului condițional. Ea poate fie să afirme, fie să nege antecedentul sau consecventul. De pildă, având enunțul :

Dacă cred despre ceva că este o pisică, atunci acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua,

în care antecedentul este redat de expresia: *cred despre ceva că este o pisică*, iar consecventul îmbracă forma expresiei: *acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua*, afirmarea sau negarea consecventului prin evidență conduce la următoarele situații:

1) afirmarea antecedentului:

$$\begin{array}{l} p \rightarrow q \\ p \\ \hline q \end{array}$$

Condiționalul (premisa majoră):
Antecedentul: *Dacă*
cred despre ceva că este o pisică,
Consecventul: *atunci*
acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua
Evidența (premisa minoră):
Acel ceva este o pisică

Concluzia: *Prin urmare,*
acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua

2) negarea consecventului:

$$\begin{array}{l} p \rightarrow q \\ \neg q \\ \hline \neg p \end{array}$$

Condiționalul (premisa majoră):
Antecedentul: *Dacă*
cred despre ceva că este o pisică,
Consecventul: *atunci*

acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua
Evidența (premisa minoră):
Acel ceva n-ar trebui să doarmă toată ziua

Concluzia: *Prin urmare,*
acel ceva nu este o pisică

3) negarea antecedentului:

$$\begin{array}{l} p \rightarrow q \\ \neg p \\ \hline \neg q \end{array}$$

Condiționalul (premisa majoră):
Antecedentul: *Dacă*
cred despre ceva că este o pisică,
Consecventul: *atunci*
acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua
Evidența (premisa minoră):
Acel ceva nu este o pisică

Concluzia: *Prin urmare,*
acel ceva n- ar trebui să doarmă toată ziua

4) afirmarea consecventului:

$$\begin{array}{l} p \rightarrow q \\ q \\ \hline p \end{array}$$

Condiționalul (premisa majoră):
Antecedentul: *Dacă*
cred despre ceva că este o pisică,
Consecventul: *atunci*
acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Evidența (premisa minoră):
Acel ceva ar trebui să doarmă toată ziua

Concluzia: *Prin urmare,*
acel ceva este o pisică

Dintr-o privire, se poate observa că nu toate argumentele construite cu condiționali sunt valide. În primele două situații avem de-a face cu forme valide (*modus ponendo ponens* și *modus tollendo tollens*), în vreme ce ultimele două situații doar calchiază forme valide (*modus tollendo-ponens* și *modus ponendo tollens*), fiind totuși nevalide (deoarece sunt condiționale și nu disjunctive), adică erori.

Pornindu-se de la analiza exemplelor de acest gen, s-a observat că validitatea relației de inferență din cadrul argumentelor condiționale (drumul acestora de la premise la concluzie) ține de respectarea a două reguli [Herrick, J. A., 1991, p. 141-146]:

1) „Este rezonabil să afirmi antecedentul";
2) „Este rezonabil să negi consecventul".

S-a precizat că aceste reguli se aplică doar inferenței și n-au nimic de-a face cu evidența (premisa minoră, implicită), cu condiționalul (premisa majoră, explicită) sau cu consistența lingvistică (termenii-cheie ai condiționalului: „dacă ... atunci").

Așadar, enunțurile condiționale nu funcționează întotdeauna ca argumente, dar propozițiile din cadrul lor pot juca rolul de premisă sau de concluzie într-un argument. Adesea, relația redată de expresia „dacă ... atunci" este confundată cu relația dintre premisa și concluzia unui argument și din cauza faptului că există argumente eliptice în care premisa este o propoziție condițională, iar elementele

exprimate explicit sunt componente ale propoziției condiționale omise (*Poluarea planetei crește, deci șansele de supraviețuire scad*).

Există și alte tipuri de propoziții utilizate în argumentare pe care gândirea critică le abordează pentru calitatea lor de a indica locurile din discurs și situațiile în care este posibilă intervenția argumentativă (ipotezele, ilustrările, exemplele, anecdotele ș.a.). Nu le vom trece în revistă, dar problemele pe care le ridică sunt asemănătoare celor discutate în cazul expunerilor, explicațiilor și condiționalilor. Am văzut că ceea ce interesează gândirea critică ține nu numai de problema dacă ele au caracter argumentativ sau nu, ci și de problema dacă (atunci când sunt încorporate în enunțuri argumentative) conduc la erori de argumentare – mai bine zis la argumente înșelătoare – și care sunt situațiile în care se întâmplă acest lucru.

Nu toate înțelesurile cuvântului „eroare" din **Teoria argumentării** (raționament nevalid, formă nesigură sau înșelătoare de raționament, falsitate în susținere) sunt preluate în **Gândirea critică**. Doar primele două întrebuințări le găsim teoretizate aici, ca tipuri de erori de care ne lovim în argumentare [Warburton, N., 1999, p. 46, 77-78, 80]:

1) erori formale: cuprinzând orice formă nevalidă de argument (în care premisele pot fi adevărate fără ca și concluzia să fie în mod necesar adevărată), aceste erori nu conservă adevărul (în sensul că structura lor nu garantează o concluzie adevărată din premise adevărate) nici măcar atunci când concluzia se dovedește a fi adevărată (întrucât ea nu a fost, totuși, derivată printr-o metodă sigură);

2) erori neformale: cuprinzând orice tip de argument greşit sau nesigur (diferit de eroarea formală), aceste erori pot fi forme perfect valide de argumentare (din punct de vedere al structurii lor logice), dar se deosebesc de pseudo-erori (dezacordul faţă de o susţinere, „falsitatea" unui punct de vedere opus, eroarea retorică – constând în efortul deliberat de a convinge auditoriul că punctul de vedere opus implică un raţionament greşit, în vreme ce, de fapt, nu este vorba decât de simpla exprimare a dezacordului).

Din cele de mai sus reiese că eroarea este asimilată în gândirea critică fie cu argumentele (nevalide, greşite sau înşelătoare), fie cu metoda de argumentare (formală, neformală). Se consideră că ea nu are nimic de-a face cu falsitatea, care revine enunţurilor, deşi într-un discurs raţional acceptăm sau respingem nu doar argumente, ci şi enunţuri. Motivul neacceptării falsităţii ca formă de eroare ţine de faptul că ea este apreciată ca sursă a erorii întrucât caracterizează enunţurile neîntemeiate (ce pot cuprinde propoziţii adevărate sau false).

Putem distinge un prim tip de propoziţii care, atunci când sunt false din punct de vedere logic, antrenează falsitatea enunţurilor argumentative ce le încorporează: propoziţiile aşa-zis „obiective". Am arătat că, cel mai adesea, o propoziţie este considerată obiectivă dacă valoarea ei de adevăr se stabileşte independent de ceea ce crede, gândeşte sau simte cineva. În acest sens, obiectivitatea înseamnă a fi în legătură cu faptele, identificându-se cu un criteriu al adevărului. Un alt sens al obiectivităţii este cel acordat în gândirea critică.

Am văzut că, din punct de vedere al gândirii critice, esenţa obiectivităţii constă în abilitatea de a reface paşii

gândirii şi a examina critic drumul pe care l-a parcurs. Este unul dintre modurile de a controla legătura gândirii cu faptele, de a verifica atingerea scopului şi felul în care au fost trase concluziile. Astfel, obiectivitatea dobândeşte o componentă socială care implică nu doar prezentarea logică a ideilor proprii, ci şi a asculta ce spun alţii sau disponibilitatea înspre reuşita comunicării. În măsura în care se manifestă ca o atitudine faţă de ceea ce ai de ales, obiectivitatea implică mai ales abilitatea „critică" de a evalua argumentele altuia, cea de a izola în mod clar realizările de eşecuri şi cea de a reface drumul gândirii sau argumentării

Utilizarea defectuoasă a acestor abilităţi sau lipsa lor pot conduce la o serie de erori în argumentare. E evident că dacă eroarea comisă ţine de forma unui argument şi poate fi detectată prin examinarea formei respective, avem de a face cu o eroare formală (de pildă, eroarea afirmării consecventului, eroarea negării antecedentului, eroarea afirmării disjunctive). În cazul erorilor produse din alte motive (conţinut propoziţional, intenţionalitate, întemeiere) se vorbeşte de erori neformale.

Pentru a desemna erorile neformale produse în mod involuntar (datorate unei confuzii terminologice sau nestăpânirii unor principii sau reguli de raţionare) se foloseşte, de obicei, termenul „paralogism". Erorile neformale care sunt comise în mod intenţionat şi sunt prezentate pe post de argumente corecte (pentru a induce în eroare pe cei cărora le sunt adresate) se numesc „sofisme". La modul general, despre un argument se spune că este sofistic dacă premisele sale nu sunt un temei suficient pentru a-i susţine concluzia.

În literatura de specialitate se mai vorbeşte şi de argumente înşelătoare (*fallacies*). Uneori argumentul

înşelător este echivalat cu sofismul, din moment ce se spune despre el că ar fi un argument contrafăcut în cadrul căruia propoziţiile oferite ca premise par să întemeieze concluzia, dar în fapt nu oferă nici un suport pentru aceasta. Alteori, în categoria argumentelor înşelătoare sunt cuprinse atât sofismele, cât şi paralogismele, pentru simplu fapt că – voit sau nu – induc în eroare.

Revenind la obiectivitatea gândirii critice, mai bine-zis la problema erorilor ce pot apărea prin utilizarea deficientă a aptitudinilor necesare atingerii ei, există mai multe clasificări ale argumentelor înşelătoare bazate pe criteriul obiectivităţii. Mai jos, ca exemplificare, vom prezenta-o succinct doar pe cea realizată în conformitate cu manifestarea raportului dintre obiectivitate şi subiectivitate în practica raţionării.

Din perspectiva acestui criteriu pot fi reţinute următoarele tipuri de argumente, înţelegând obiectivitatea în dimensiunea ei socială, iar subiectivitatea ca atitudinea cuiva de a lua o stare proprie – credinţa sau dorinţa – drept bază (*evidence*) pentru adevărul unei propoziţii [Kelley, D., 1993, p. 128-129, 135, 137, 142-143, 152, 154-155]:

1) argumente înşelătoare datorate intervenţiei ne-critice a subiectivităţii:

A) apelul la majoritate: utilizarea încrederii unui mare număr de oameni în adevărul unei propoziţii ca probă (*evidence*) pentru adevărul ei;

B) apelul la emoţie: încercarea de a face pe cineva să accepte o propoziţie pe baza unei emoţii induse de altcineva (ultragiu, ostilitate, frică, milă, vinovăţie ş.a.);

C) apelul la forţă (*argumentum ad baculum*): încercarea de a face pe cineva să accepte o propoziţie

pe baza unei ameninţări, motiv pentru care apelul la forţă este privit şi ca o formă a apelului la emoţie;

2) argumente înşelătoare datorate intervenţiei ne-critice a obiectivităţii:

A) argumente implicând credibilitatea:

a) apelul la autoritate (*argumentum ad verecundiam*): utilizarea probelor sau evidenţei testimoniale (*testimonial evidence*) pentru o propoziţie când condiţiile de credibilitate nu sunt satisfăcute sau folosirea unor asemenea probe când ele sunt inadecvate;

b) atacul la persoană (*argumentum ad hominem*): utilizarea unei trăsături negative a interlocutorului drept probă că enunţul său este fals sau că argumentul său este slab:

b_1) *tu quoque*: încercarea de a respinge o acuzaţie arătând că interlocutorul se face vinovat de ea (cade şi el sub acuzaţia respectivă);

b_2) otrăvirea sursei (*poisoning the well*): încercarea de a respinge un enunţ sau argument arătând că interlocutorul a avut un motiv non raţional pentru a-l adopta;

B) argumente ale structurii logice:

a) argumentul circular (*begging the question*): încercarea de a întemeia o propoziţie folosind un argument în care propoziţia funcţionează ca premisă;

b) întrebarea complexă: caz al argumentului circular, constând în încercarea de a face pe cineva să accepte o propoziţie prin punerea unei întrebări ce o presupune;

c) *post hoc*: utilizarea faptului că un eveniment este precedat de un altul ca o probă suficientă pentru susținerea concluziei că primul îl cauzează pe al doilea;

d) falsa alternativă: excluderea fără justificare a posibilităților relevante;

e) apelul la ignoranță (*argumentum ad ignorantiam*): utilizarea lipsei de probe pentru o propoziție ca probă pentru adevărul propoziției opuse;

e) *non sequitur*: încercarea de a întemeia o propoziție pe baza unor premise nerelevante;

f) diversiunea: caz al lui *non sequitur*, constând în încercarea de a întemeia o propoziție argumentând pentru o altă propoziție;

g) omul de paie (*straw man*): încercarea de a respinge o propoziție argumentând împotriva unei alte propoziții.

Dacă în mod tradițional subiectivitatea este definită prin raportare la obiectivitate, considerându-se că o propoziție care nu este obiectivă este o propoziție subiectivă (*Toate pisicile sunt mamifere* – propoziție obiectivă; *Afară este frig* – propoziție subiectivă), în clasificarea de mai sus este preferat punctul de vedere după care opusul obiectivității e subiectivismul, nu subiectivitatea. În acest fel, accentul trece de la legătura cu faptele şi de la evidență (întemeiere) la adoptarea unei atitudini, adică înspre obiectivitata socială.

Drept urmare, se consideră că subiectivismul nu este o modalitate de adoptare a concluziilor pe bază subiectivă, ci mai degrabă un mod de a ocoli concluziile prin refuzul de a crede în ele. În acest mod, el se instituie într-o posibilă sursă

a erorii în argumentare. La fel se întâmplă şi cu credibilitatea.

Am văzut că, în argumentare, credibilitatea se bazează îndeosebi pe evidenţa testimonială, adică pe dovezile sau mărturiile aduse. Se consideră că atunci când aceste dovezi sunt aduse de o autoritate în domeniu, nu are loc căderea în eroare. Dar însăşi această încredere în infailibilitatea autorităţii poate deveni sursă de eroare. În ceea ce le priveşte, erorile de structură logică ar ţine de însăşi procesul de raţionare şi nu de elemente exterioare raţionării (emoţii, ameninţări, trăsături personale). În cazul acestor argumente surse de eroare devin nu premisele utilizate, ci relaţia dintre premise şi concluzie, adică inferenţa.

Sursele erorii pot fi identificate nu numai raportându-ne la abilităţile de utilizare subiectivă şi obiectivă a propoziţiilor, altfel spus la propoziţiile subiective şi obiective, ci şi la modul de utilizare a altor genuri de propoziţii. Cele mai discutate din perspectiva gândirii critice sunt propoziţiile vagi şi propoziţiile ambigue.

O propoziţie este vagă dacă ceea ce vrea vorbitorul să comunice interlocutorilor săi este neclar sau lipsit de precizie, astfel încât este pusă în pericol înţelegerea exactă a mesajului transmis prin respectiva propoziţie. Vaguitatea unei propoziţii sau unei susţineri se poate manifesta în mai multe feluri. Avem de-a face cu vaguitatea propriu-zisă când neclaritatea şi imprecizia se menţin în orice context, nu numai în cel al utilizării curente. Când o propoziţie sau susţinere este vagă doar într-un singur context, se spune că avem de-a face cu o vaguitate contextuală.

Principalele consecinţe ale utilizării propoziţiilor vagi în raţionare pot fi schiţate după cum urmează [Moore, B. N. & Parker, R., 1989, p. 22-25, 27-28]:

1) împiedică înțelegerea unui enunț: problema constă nu în aceea că enunțurile noastre sunt vagi (vaguitatea fiind un fenomen firesc în anumite cazuri), ci în aceea că unele enunțuri sunt prea vagi pentru a mai putea vehicula propoziții în sens logic, adică pentru a mai putea fi evaluate, chiar de cei competenți în receptarea lor;
2) conduc la argumente înșelătoare: problema constă nu în aceea că termenii sau propozițiile capătă o utilizare neclară (neclaritatea putând fi ușor remediată), ci în aceea că argumentele care susțin că din moment ce nu putem distinge precis elementele opuse dintr-o anumită situație, între acele elemente nu există nici o diferență, sunt dubioase.

Neclaritatea sau lipsa preciziei se însoțește și cu situațiile în care vorbitorul atribuie unei propoziții mai mult decât o singură semnificație, semnificația atribuită nefiind clară în contextul atribuirii. Aceste situații asociază sau identifică ambiguitatea cu vaguitatea expresiilor. Astfel, o propoziție este considerată și ambiguă și vagă dacă există cel puțin două moduri diferite în care ea poate fi înțeleasă, iar fiecare mod de a o înțelege este clar și precis. În situațiile de acest gen, expresia avută în vedere are mai mult de un singur înțeles, iar cei cărora li se adresează nu-și pot da seama care dintre înțelesuri a fost vizat de către cel care o folosește în argumentare.

Un enunț este considerat ambiguu dacă poate atribui propozițiilor ce le conține mai multă semnificație decât semnificația particulară a acestora într-un context. Principala consecință a înțelegerii lucrurilor în acest fel o constituie imposibilitatea de a transforma propoziția conținută de un enunț ambiguu într-o asertiune, adică într-o propoziție

afirmativă sau negativă din punct de vedere logic: transformarea ei într-o aserțiune echivalează practic cu înlocuirea sa printr-o propoziție cu un singur înțeles (din multitudinea înțelesurilor sale posibile avute în vedere de cel cu care discutăm).

Când ambiguitatea unei propoziții sau unei susțineri se datorează ambiguității unui cuvât sau fraze din alcătuirea lor, ea este numită ambiguitate semantică. Când ambiguitatea se datorează propriei structuri a frazei sau susținerii, avem de-a face cu ambiguitate sintactică. Dacă ambele feluri de ambiguitate sunt prezente, ambiguitatea rezultată este numită ambiguitatea grupării sau ambigutate sistematică.

Literatura de specialitate discută şi despre alte surse de eroare (cuvintele nefamiliare, definițiile incorecte ş.a.), ca şi despre alte tipuri de argumente înşelătoare sau despre alte variante ale acestor tipuri, încercând clasificări ale acestora şi din alte puncte de vedere. Există însă unanimitate cu privire la eliminarea erorilor de argumentare comise prin intermediul lor: trebuiesc eliminate cauzele care le determină, adică sursele de eroare.

În cazul erorilor formale, eliminarea surselor de eroare presupune o bună cunoaştere a condițiilor de validitate a inferențelor şi o recunoaştere imediată a raționamentelor valide în raport cu cele nevalide. În cazul erorilor neformale, a căror clarificare este mai anevoioasă, eliminarea surselor erorii este rezultatul unui proces de evaluare a temeiurilor, premiselor, asumpțiilor, concluziilor şi a modului în care toate aceste elemente din structura unui argument sunt relaționate.

BIBLIOGRAFIE

Armengaud, F., *La pragmatique*, P.U.F., Paris, 1985.

Blair, A., «Qu ' est-ce que la logique non formelle? », în Lempereure, A. (ed.), *L 'Argumentation*, Colloque de Cerisy, Pierre Mardaga Editeur, Liege, 1991.

Clitan, G., „Impunerea unui subiect de epistemologie didactică: curriculum educațional", în *Revista de psihologie aplicată*, Anul I, Nr. 1, Universitatea de Vest din Timişoara, Institutul de Cercetări Psihologice, Timişoara, 1999.

Clitan, G., „Curriculum educațional, din perspectiva logicii şi epistemologiei didactice", în *Revista de ştiințe ale educației*, Anul 2, Nr. 1-2, Universitatea de Vest din Timişoara, Timişoara, 2000.

Clitan, G., „Înfăptuirea practică a argumentării. Gândirea critică şi logica informală", în *ROSLIR. Romanian Semiological Internet Review*, Nr. 1/2000, Internet, http://www.cte.usv.ro/roslir, 2000a.

Clitan, G., „Receptarea gândirii critice şi logicii informale în spațiul socio-cultural european", în *Revista de ştiințele educației*, Nr. 3, Universitatea de Vest din Timişoara, Timişoara, 2000b.

Copi, I. M., *Informal logic*, New York: Collier Macmillan, 1986.

Crăciun, D., *Logică şi teoria argumentării*, Editura Tehnică, Bucureşti, 2000.

Dewey, J., *Fundamente pentru o ştiință a educației*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1992.

Ducrot, O., Schaeffer, J.-M., *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, Editura Babel, București, 1996.

Dumitru, I. Al., *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000.

Eemeren, F. & van Grootendorst, R., *La Nouvelle dialectique*, Editions Kimé, Paris, 1996.

Flonta, M., „Rememorări", în **Iliescu, A.-P.** (ed.), *Cunoaștere și analiză. Volum omagial Mircea Flonta*, Editura ALL Educațional, București, 1998.

Grecu, C., „Teoriile analitice ale cunoașterii", în **Georgescu, Șt., Flonta, M.** și **Pârvu, I.** (coord.), *Teoria cunoașterii științifice*, Editura Academiei RSR, București, 1982.

Grecu, C., *Curs de logică simbolică*, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, 1992.

Herrick, J. A., *Critical Thinking. The Analyis of Arguments*, Gorsuch Scarisbrick, Publishers, Scottsdale, Arizona, 1991.

Hilpinen, R., *Belief Systems, Knowledge and Reasoning*, Conferences at *First Summer School for Theory of Knowledge*, Association for Foundation of Science, Language and Cognition & Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa-Madralin, 16-31 august 1997.

Houtlosser, P., "Points of View", în *Argumentation*, Vol. 12, No. 3, August 1998, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, 1998.

Kahane, H., *Logic and Philosophy: A Modern Introduction*, Sixth Edition, Wadsworth Publishing Company, Belmont, 1990.

Kahane, H., *Logic and Contemporary Rhetoric. The Use of Reason in Everyday Life*, Seventh Edition, Wadsworth Publishing Company, Belmont, Albany, Bonn, Cincinnati, Detroit, London, Madrid, Melbourne, Mexico City, New York, Paris, San Francisco, Singapore, Tokyo, Toronto, Washington, 1995.

Kelley, D., *The Art of Reasoning*, W. W. Norton & Company, New York, London, 1993.

La Cascio, V., *Gramatica argumentării. Strategii şi structuri*, Editura Meteora Press, Bucureşti, 2002.

Largeault, J., *La logique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998.

Larson, C. U., *Persuasiunea. Receptare şi responsabilitate*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.

Lee, S., *What is the Argument? Critical Thinking in the Real World*, Hobard and Wiliam Smith Colleges, 1997.

Lucica, I., *Logica modală*, Imprimeria Mirton Timişoara, Timişoara, 1998.

Marga, A., „Logică şi limbaj", în **Stoianovici, D., Dima, T.** şi **Marga, A.**, *Logică generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990 (1991)a.

Marga, A., „Teoria fundamentării (întemeierii) adevărului aserţiunilor", în **Stoianovici, D., Dima, T.** şi **Marga, A.**, *Logică generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990 (1991)b.

McInerneay, P. K., *Întroducere în filozofie*, Editura LIDER, Bucureşti, f.a..

Moore, B. N. & **Parker, R.**, *Critical Thinking. Evaluating Claims and Arguments in Everyday Life*, Mayfield Publishing Company, 1989.

Narița, I., *Curs de Filosofia limbajului*, Partea I, Tipografia Universității de Vest din Timișoara, Timișoara, 1999.

Oleron, P., *L' Argumentation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996.

Peirce, C. S., *Semnificație și acțiune*, Editura Humanitas, București, 1990.

Perelman, Ch., «Logique formelle et logique informelle», în **Meyer, M.** (ed.) *De la métaphisique à la rhétorique*, Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1986.

Plantin, C., *Essais sur l' Argumentation. Introduction a l' étude linguistique de la parole argumentative*, Editions Kimé, Paris, 1990.

Reboul, A. și Moeschler, **J.**, *Pragmatica, azi. O nouă știință a comunicării*, Editura Echinox, Cluj, 2001.

Rescher, N., "Pragmatism in Crisis", în **Weingartner, P., Schurz, G. & Dorn, G.** (eds.), *The Role of Pragmatics in Contemporary Philosophy*, Verlag Holder - Pichler - Tempsky, Vienna, 1998.

Robrieux, J.-J., *Éléments de Rhétorique et d'Argumentation*, DUNOD, Paris, 1993.

Rorty, R., *Obiectivitate, relativism și adevăr. Eseuri filosofice 1*, Editura Univers, București, 2000.

Sălăvăstru, C., *Teoria și practica argumentării*, Editura Polirom, Iași, 2003.

Schurz, G., "Kinds of Pragmatisms and Pragmatic Components of Knowledge", în **Weingartner, P., Schurz, G. & Dorn, G.** (eds.), *The Role of Pragmatics in Contemporary Philosophy*, Verlag Holder - Pichler - Tempsky, Vienna, 1998.

BCU Iași - UNIVERSITY LIBRARY

Searle, J. R., *Sens et expresion*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1992.

Thomson, A., *Critical Reasoning. A Practical Introduction*, Routledge, London, New York, 1996.

Tuțescu, M., *L' Argumentation. Introduction a l' etude du discours,* Editura Universității din București, București, 1998.

Vanderveken, D., *Les actes de discours*, Pierre Mardaga Editeur, Liege, Bruxell, 1988.

Walton, D., *Informal Logic. A Handbook for Critical Argumentation*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney, 1989.

Warburton, N., *Cum să gândim corect și eficient*, Editura Trei, București, 1999.

Woods, J. & Walton, D., *Critique de l' argumentation*, Editions Kimé, Paris, 1992.

*** *Critical Thinking Across the Curriculum Project*, **Internet**, http://www.kcmetro.cc.mo.us, 1996.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE 7

1. IMPUNEREA GÂNDIRII CRITICE ŞI LOGICII INFORMALE CA PRACTICI DE ARGUMENTARE 9

1.1. Cadrul teoretic al impunerii gândirii critice şi logicii informale ca practici de argumentare 9
1.2. Experimentul curricular nord-american de înfăptuire practică a argumentării 21
1.3. Teoretizarea şi practica argumentării în context european; promovarea gândirii critice şi logicii informale în spaţiul socio-cultural românesc 34

2. RETRASAREA ACTUALĂ A GRANIŢELOR ŞI CIRCUMSCRIEREA DOMENIILOR GÂNDIRII CRITICE ŞI LOGICII INFORMALE 52

2.1. Logica informală şi cultivarea abilităţilor de gândire critică 52
2.2. Demersul gândirii critice şi obstacolele care apar în calea lui 66
2.3. Gândirea critică şi analiza logică a argumentelor 81

3. PROBLEME ALE ARGUMENTĂRII ÎN GÂNDIREA CRITICĂ 102

3.1. Funcţia argumentativă a limbajului 102
3.2. Analiza critică a argumentului 122
3.3. Identificarea argumentelor şi sursele lor de eroare 159

BIBLIOGRAFIE 180

BCU MUSCEL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Această lucrare își propune să evidențieze statutul a două dintre disciplinele aflate în dezbaterea filosofică și pedagogică actuală: **Gândirea critică** și **Logica informală**. Ele nu sunt prezentate ca fațete ale uneia și aceleiași preocupări, cum se întâmplă destul de des în literatura de specialitate. Odată cu luarea în discuție a obstacolelor care le pot apărea în cale, se argumentează pentru o dezvoltare teoretică separată – sub forma unor abordări psiho-logice, pragmatice, iar nu didactice ale argumentării – și pentru complemetaritatea aplicării lor „dincolo" de curriculum.

În susținerea acestui punct de vedere, sunt trecute în revistă deosebirile de atitudine cu privire la receptarea **Gândirii critice** și **Logicii informale** în spațiile socio-culturale nord-american și european, acordându-se o atenție specială promovării lor în învățământul românesc. Spre final se creionează și soluțiile la câteva probleme ale argumentării în gândirea critică (funcția argumentativă a limbajului, analiza critică a argumentului, identificarea argumentelor și surselor de eroare). Procedând astfel, lucrarea se dorește doar un curs general-introductiv în domeniul gândirii critice și nu o inițiere practică în argumentare.

ISBN 973-620-078-7

BCU IASI